



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

ÅLDERSBLANDAD UNDERVISNING

En granskning av argumenten för och emot åldersblandad undervisning

Sara Gustafsson

Examensarbete / LAU350

Handledare: Magnus Hermansson-Adler

Examinator: Elisabeth Hesslefors-Arktoft

Rapportnummer: VT-2611-55

ABSTRAKT

| | |
|-----------------------|--|
| Titel: | ÅLDERSBLANDAD UNDERVISNING En granskning av argumenten för och emot åldersblandad undervisning. |
| Författare: | Sara Gustafsson |
| Typ av arbete: | Examensarbete, 10 poäng |
| Antal sidor: | 44 |
| Handledare: | Magnus Hermansson-Adler |
| Examinator: | Elisabeth Hesslefors-Arktoft |
| Program: | Nya Lärarprogrammet, Göteborgs universitet |
| Rapportnummer: | VT-2611-55 |
| Nyckelord: | åldersblandad undervisning, åldersblandade klasser åldershomogen undervisning, åldershomogena klasser |

Bakgrund

Mina egna erfarenheter av åldersblandad undervisning, dels från min egen skolgång och dels från min VFU (verksamhetsförlagd utbildning) under lärarutbildningen, debatter i media och långa diskussioner i lärarrummen väckte mitt intresse att fördjupa mig i organisationsformen åldersblandad undervisning.

Syfte

Genom en kvalitativ intervjuundersökning vill jag undersöka hur fyra lärare med erfarenhet från både åldershomogena och åldersblandade klasser planerar och lägger upp sin undervisning samt se vilka pedagogiska för- och nackdelar med åldersblandad undervisning de väljer att lägga fram.

Frågeställningar

1. Vilka argument för och emot åldersblandad undervisning har förts fram i svensk forskning under den senaste perioden samt vilka argument väljer de intervjuade lärarna att lägga fram?
2. Hur organiseras undervisningen utifrån den kunskaps- och mognadsspridning som åldersblandad undervisning innebär?

Resultat

Åldersblandad undervisning handlar om att kunna utnyttja de olikheter som finns i klassrummet, att utgå från den enskilda elevens förutsättningar och uppmuntra eleverna till samspel och samarbete. De pedagogiska för- och nackdelar som de intervjuade lärarna lägger fram under intervjuerna stämmer väl överens med den forskning jag har tagit del av vid mina litteraturstudier.

FÖRORD

Eftersom jag har genomfört detta arbete på egen hand och saknat någon att bolla idéer med vill jag rikta ett stort tack till min handledare som under arbetets gång har kommit med bra synpunkter och tips.

Jag vill även tacka de fyra lärarna som ställde upp på mina intervjuer och frikostigt delade med sig av sin tid samt sina tankar och åsikter rörande åldersblandad undervisning. Tack vare deras trevliga bemötande och öppna sinnen blev intervjuerna till givande och intressanta samtal där många värdefulla synpunkter lyftes fram.

Dessutom förtjänar mina nära och kära ett litet tack för att de har orkat lyssnat på mina tankar och funderingar under de senaste tio veckorna.

Göteborg 2006-05-25
Sara Gustafsson

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

| | |
|--|----|
| 1. Inledning..... | 1 |
| 1.1. Bakgrund | 1 |
| 1.2. Avgränsningar | 2 |
| 1.3. Syfte och frågeställningar..... | 2 |
| 2. Litteraturgenomgång | 4 |
| 2.1. Begreppsdefinition | 4 |
| 2.2. Historik..... | 5 |
| 2.3. Läroplanshistoria..... | 7 |
| 2.4. Teoretisk utgångspunkt | 8 |
| 2.5. Tidigare forskning..... | 10 |
| 2.6. Argument för och emot åldersblandad undervisning | 12 |
| 2.7. Montessoripedagogiken | 15 |
| 3. Metod | 17 |
| 3.1. Litteratur..... | 17 |
| 3.2. Val av undersökningsmetod | 17 |
| 3.3. Urval..... | 18 |
| 3.4. Förberedelser inför intervjuer samt frågekonstruktion..... | 18 |
| 3.5. Intervjuernas utförande | 19 |
| 3.6. Analysmetod..... | 19 |
| 3.7. Redovisning..... | 20 |
| 4. Resultat..... | 21 |
| 4.1. Presentation av skolan..... | 21 |
| 4.2. Presentation av lärarna | 22 |
| 4.3. Intervjuer | 23 |
| 5. Diskussion | 30 |
| 5.1. Pedagogiska för- och nackdelar med organisationsformen..... | 30 |
| 5.2. Hur organiseras undervisningen? | 34 |
| 5.3. Kritisk reflektion | 36 |
| 5.4. Förslag till fortsatt forskning..... | 36 |
| Referenser..... | 38 |
| Bilaga | 40 |

1. Inledning

Min ambition med detta kapitel är att redogöra för förutsättningarna för min studie genom att inledningsvis presentera en bakgrund som mycket översiktligt beskriver studiens problemområde. Detta följs upp med de avgränsningar jag har gjort, syftet med min studie samt vilka frågeställningar jag har valt att arbeta utifrån.

1.1. Bakgrund

Mitt första möte med åldersblandad undervisning fick jag som sjuåring då jag började i en åldersblandad klass innefattandes årskurs 1-3. Jag växte upp på landet, motivet till att blanda elever med olika åldrar var ekonomiska skäl, alltså ett bristande elevunderlag. Mina egna erfarenheter av att gå i en åldersblandad klass är som jag minns det mest positiva. Alla kompisar gick i samma klass, de äldre eleverna hjälpte de yngre bland annat genom ”mattekompisar” där en yngre och en äldre elev parades ihop med syftet att den äldre eleven skulle hjälpa den yngre. I klassrummet placerade läraren oss elever i så kallade ”familjer”, även där skulle de äldre ta ansvar för de yngre. Utifrån det faktum att vi bara var 17 elever i klassen och läraren hade god hjälp av de äldre eleverna hade läraren alltid gott om tid till varje enskild elev. Om jag ser på mina första skolår mer objektivt inser jag utifrån mina nyvunna kunskaper rörande åldersblandad undervisning att anledningen till min positiva bild av organisationsformen mycket härrör från den relationella stabilitet som det innebär att växa upp på landet där alla känner alla och barnen ingår i ett naturligt, begränsat relationsmönster även utanför skoltid. Utifrån det låga elevantalet fanns också goda förutsättningar för en individualiserad undervisning.

Under mina verksamhetsförlagda utbildningstillfällen (VFU) på lärarutbildningen har jag återigen kommit i kontakt med åldersblandad undervisning både på lägre stadier, alltså F-3 och i årskurs 4-6. Detta gjorde att jag började reflektera över organisationsformen, dels utifrån min egen skolgång samt utifrån de iakttagelser som jag har kunnat göra under praktiken.

Organisationsformen åldersblandad undervisning har länge varit ett ämne som berört och givit upphov till många och långa diskussioner. Det är en organisationsform som ”alltid” har funnits i Sverige, tidigare mest utifrån praktiska skäl såsom bristande elevunderlag. Numera handlar det vanligtvis om pedagogiska motiv där den stora vinsten bland annat anses vara att elevers olikheter blir naturliga.

Det finns inga exakta siffror på hur vanligt förekommande åldersblandade klasser är ute i skolorna idag enligt en artikel av Tore Persson, publicerad i ”Skolvärlden” (2002, s. 17). Han uppskattar att cirka en tredjedel av alla lågstadielever och en femtedel av alla mellanstadieelever går i åldersblandade klasser.

Att få en tydlig bild av för- och nackdelarna med organisationsformen är relativt svårt då argumenten i många fall tar ut varandra, vanligtvis används samma argument av både förespråkare och de som är negativa till organisationsformen men argumenten värderas på olika sätt.

Under lärarutbildningen har jag lärt mig att det fortfarande råder både teoretiska och praktiska oklarheter om organisationsformen. Dels utifrån oenigheten rörande organisationsformens för

och nackdelar men även begreppen som förekommer i sammanhanget skapar förvirring: Åldersblandad, åldersintegrerad och årskurslös exempelvis. Begreppen känns troligtvis igen av alla som arbetar i eller i anslutning till skolan men har ingen entydig betydelse, något som jag känner igen från skolan där jag har gjort min praktik. Vid flera tillfällen har vi trott att vi har talat om samma sak men efter ett tag insett att vi menar helt olika saker. ”Kärt barn har många namn” konstaterar Sundell (1995, s.18). Att termerna är förknippade med en åldersmässig heterogen organisation, alltså att barn med olika födelseår sätts samman i samma klass vet de flesta, men motiven bakom organisationen kan vara mycket varierande. Det kan exempelvis handla om glesbygds- och resursmotiv eller om pedagogiska motiv.

De skilda åsikterna rörande organisationsformen och de ändlösa diskussionerna, både i lärarrummen, bland forskare och i media, tycker jag är en spännande utgångspunkt. Detta väckte mitt intresse för att utöka mina kunskaper om organisationsformen med ett önskemål om att nå ökad kunskap som kan vara betydelsefull för att som lärare kunna främja elevers inlärninng och utveckling i skolan. Kort sagt ett spännande möte mellan ideal och verklighet i skolans värld.

1.2. Avgränsningar

Mitt övergripande mål med detta arbete är att fördjupa mig i organisationsformen åldersblandad undervisning. Jag hade i inledningsskedet ambitionen att göra en kvantitativ studie av klassrumsaktiviteten i åldersblandade klasser som skulle kopplas ihop med kvalitativa intervjuer med undervisande lärare. Efter samråd med min handledare bestämde jag mig för att utgå från lärarperspektivet på åldersblandad undervisning och genomföra en djupgående, kvalitativ studie i form av intervjuer.

Anledningen till att jag valde att utgå från ett lärarperspektiv var dels att jag ville få en inblick i hur lärare lägger upp och planerar undervisningen för att kunna dra nytta av åldersspridningen och kunskapsspridningen i klassrummet vilket skulle kunna berika min egen framtida lärarkarriär och dels för att jag vid mina litteraturstudier inte har kommit i kontakt med någon kvalitativ intervjustudie av lärare.

1.3. Syfte och frågeställningar

Jag har för avsikt att utveckla kunskap om åldersblandad undervisning och försöka tydliggöra lärarperspektivet.

Jag vill genom en kvalitativ intervjustudie undersöka hur fyra lärare organiserar och planerar sin undervisning i åldersblandade klasser, göra jämförelser med deras tidigare erfarenheter av arbete i åldershomogena klasser, se vilka pedagogiska för- och nackdelarna de väljer att lägga fram samt se vilka argument som brukar föras fram i samband med diskussioner rörande åldersblandad undervisning.

Mina två fokusområden är:

- för och nackdelar med åldersblandad undervisning
- undervisning i åldersblandade klasser

Frågeställningar

1. Vilka argument för och emot åldersblandad undervisning har förts fram i svensk forskning under den senaste perioden samt vilka argument väljer de intervjuade lärarna att lägga fram?
2. Hur organiseras undervisningen utifrån den kunskaps- och mognadsspridning som åldersblandad undervisning innebär?

2. Litteraturgenomgång

I detta kapitel har jag för avsikt att redogöra för den litteratur jag har studerat för att kunna genomföra min studie. Litteraturgenomgången inleds med en begreppsdefinition för att försöka klargöra de begrepp, som används i samband med åldersblandad undervisning. Detta följs upp av en skolhistorisk tillbakablick och en historik över läroplanerna, som syftar till att ge en ökad förståelse samt ge en bild av under vilka former elever tidigare gått i åldersblandade grupper. Sedan beskriver jag min teoretiska utgångspunkt, därefter presenteras tidigare forskning och jag sammanställer argument för och emot organisationsformen. Kapitlet avslutas med en presentation av Maria Montessori och hennes pedagogik med anledning av att hon var en hängiven förespråkare av åldersblandad undervisning.

2.1. Begreppsdefinition

Organisationsformen har flera olika benämningar och termerna används ofta parallellt. ”Kärt barn har många namn” konstaterar Sundell (1995, s. 18).

De termer som vanligtvis används finns beskrivna i de flesta böcker som rör ämnet, exempelvis i Sandqvist (1994); Nandrup och Renberg (1992); Sundell (1995) och Vinterek (2003).

Termerna kan sammanfattningsvis beskrivas så här:

Bb-form

En äldre, väletablerad beteckning som innebär att elever i olika åldrar sätts samman i en klass med bristande elevunderlag som motivering, alltså utifrån ekonomiska skäl. Undervisningen i Bb-form liknade i många fall undervisningen i åldershomogena klasser. Eleverna satt uppdelade efter ålder och läraren undervisade växelvis en åldersgrupp i taget medan övriga elever bedrev självständigt arbete. Bb-form handlar alltså i första hand om en fysisk integrering och är inte att betrakta som en pedagogisk integrering.

Åldersblandning

Detta begrepp betraktas som det mest neutrala och innebär att undervisningen sker med elever i olika åldrar. En åldersblandad klass behöver inte innebära att man samarbetar över åldersgränserna, begreppet säger inget om hur undervisningen organiseras och bedrivs. Orsakerna till åldersblandade klasser kan vara flera, exempelvis bristande elevunderlag eller så kan klasserna sättas samman utifrån pedagogiska motiv.

Åldersintegrering

De första åldersintegrerade klasserna inrättades i slutet av 70-talet på ett lågstadium i Stockholmsområdet. Begreppet syftar på en klass som satts samman åldersblandat utifrån pedagogiska motiv. Eleverna samarbetar, de är integrerade med varandra. Olikheter mellan eleverna ses som en tillgång och ett samspel mellan eleverna uppmuntras. Man drar nytta av åldersspridningen, eleverna arbetar med samma saker men på olika nivåer och kan på så sätt få hjälp av varandra. Eleverna skapar en gemenskap där samtliga är delaktiga i arbetets innehåll, form, arbetssätt och mål. Ett utbyte som skall leda till social träning, ansvarstagande, omsorg och stimulans.

Åldershomogen/åldersindelning. Tidigare benämnt Aa-form.

Denna benämning innebär att samtliga i klassen är lika gamla. Dock kan enstaka undantag förekomma, alltså att någon/några elever är äldre/yngre på grund av att de har gått om ett år eller har fått hoppa över ett år.

Årskurslös

Elevernas ålder är inte avgörande för hur klasserna sätts samman eller på vilket sätt undervisningen bedrivs. Begreppet är i stort sett att betrakta som likställt med åldersblandad undervisning.

Skillnad görs även på begreppen *åldersblandad klass* och *åldersblandad undervisning*. Man kan gå i en åldersblandad klass men få åldershomogen undervisning. Det handlar alltså om hur verksamheten inom klassens ram är uppbyggd skriver Vinterek (2003, s. 29-30).

I min diskussion har jag valt att genomgående använda mig av begreppen åldersblandad klass/undervisning vilket jag funnit stöd för i en rapport av Sundell (2002) "Åldersblandade klasser är den mest neutrala benämningen och den innefattar både klasser som satts samman på grund av att det funnits för få jämnåriga barn och sådana som satts samman på grund av pedagogiska fördelar ... Åldersintegrerade klasser, åldersintegrerad undervisning och årskurslös undervisning syftar alla till klasser som satts samman av pedagogiska motiv" skriver Sundell (2002, s. 7). Jag kommer också använda termerna åldershomogen klass/undervisning. Dessa begrepp är väl invanda samt används vid den skola där jag har genomfört mina intervjuer. Dessutom anser jag att läsbarheten ökas om man konsekvent håller sig till ett begrepp och man undviker att förvilla läsaren.

När jag i min litteraturgenomgång återger olika författare kommer jag dock använda mig av författarens begrepp vilket kan variera.

2.2. Historik

Nedan följer en tillbakablick på skolans historia i Sverige med syfte att belysa några pedagogiska och organisatoriska strömningar, som har varit viktiga för utvecklingen av organisationsformen åldersblandad undervisning.

Åldersblandade klasser är ingen nyhet i den svenska skolan, utan är att betrakta som en organisationsform som "alltid" har funnits. När folkskolan infördes år 1842 var åldersblandad undervisning den vanligaste undervisningsformen konstaterar Sandqvist (1995, s. 10).

Redan innan dess fanns en lagstadgad folkundervisning i Sverige, föreskriven i 1686 års kyrkolag. Prästen i varje församling skulle ansvara för undervisning i kristendom. Undervisningen hölls bland annat i form av husförhör. Att kunna läsa och kunna sin katekes var ett krav inför nattvardsläsningen som i sin tur var ett villkor för att upptas bland de vuxna i församlingen. Vid undervisningen deltog både unga och gamla, män och kvinnor. En genomsnittsålder på sju år betraktades som lämplig för att påbörja läsinläringen då man ansåg att barnen hade möjligheter att tillgodoräkna sig undervisningen. Enligt gamla husförhårsprotokoll var landets befolkning till stor del att betrakta som läskunnig långt innan skolplikten infördes 1842 skriver Vinterek (2003, s. 19-21).

Nandrup och Renberg (1993, s. 4) skriver att 1842 års skolreform anses vara årskurslös men att det fanns lokala variationer. Motivet till årskurslösa skolor var främst av ekonomisk art.

Folkskolestadgan innebar att samtliga Sveriges kommuner blev skyldiga att ordna undervisning för barnen i kommunen. Detta visade sig vara ett svåruppnått mål då motståndet mot en obligatorisk skola var massivt. Dels kom motstånd från barnens föräldrar som behövde barnen som arbetskraft och dels protesterade kommunerna som var tvungna att tillhandahålla lokaler, lärare och så vidare. Utifrån ekonomiska brister kunde många skolor bara ta in elever vartannat år vilket ledde till grupper med stor åldersskillnad.

För att kunna undervisa så stora elevgrupper som möjligt använde man sig av ett system kallat Lancastermetoden.¹ Metoden gjorde det möjligt att ibland ha mer än hundra elever i en klass. Eleverna var vanligtvis indelade efter kunskap, inte ålder. I syfte att sprida undervisningen till mer avlägsna byar beslutade regeringen 1856 om ett statsbidrag som skulle ges till så kallade mindre folkskolor. Dessa mindre folkskolor klassades till en början som en krisföreteelse men kom snart att inrättas i stor utsträckning, även i tätorter. I samband med de mindre folkskolorna infördes även småskolorna. De var från början avsedda att avlasta de stora skolorna med många elever. Denna uppdelning i småskola och folkskola blev upptakten till den senare stadie- och klassindelningen skriver Sandqvist (1995, s. 10-12).

Enligt Andrae Thelin (1991, s. 3) sker det runt 1860 ett omslag och skolorganisationen stabiliserades. Diskussioner angående undervisningens form och effektivitet inleddes. Bakgrunden till detta var industrialiseringen och den rationalisering av samhället som den innebar. I 1863 och 1864 års folkskolestadgor hävdas att eleverna ska indelas i klasser utifrån ålder vilket blev en relativt logisk följd då eleverna inledde sin skolgång i ungefär samma ålder.

Vid denna tid var det vanligaste att man använde sig av förmedlingspedagogiken där läraren stod i klassens centrum.² Undervisning i så kallad Aa-form kom att bli en allt vanligare metod, klasserna kom alltså att likriktas utifrån ålder. Undervisningsgrupperna skulle vara så lika som möjligt vilket i sin tur skulle leda till ökad effektivitet. Dock upptäckte man efter ett tag att den medelelev som undervisningen riktade sig till inte existerade och trots de åldershomogena klasserna var inte undervisningen att betrakta som effektiv.

I förarbetena till en gemensam nioårig grundskola diskuterades frågan om hur innehåll och arbetsformer skulle behandlas i åldershomogena klasser. För att lösa frågan instiftades speciella organisatoriska anordningar, exempelvis specialklasser och så kallade kliniker. Andrae Thelin (1991) avslutar med att konstatera att

Villkoren för undervisningen betyder av naturliga skäl mycket för hur den genomförs och vilka resultat man når. Därmed blir undervisningsgruppens sammansättning av betydelse för hur undervisningen kan genomföras. Idén med ”eleven i centrum” måste då få konsekvenser inte bara för organisationen utan även för själva undervisningen ... Förekomsten och spridningen av den åldersblandade undervisningen kanske kan ses som ett uttryck för detta (s. 5).

Denna utveckling utgör underlag för det intresse som idag finns för åldersblandad undervisning.

¹ Lancastermetoden innebar att duktiga elever fick agera hjälplärare för de mindre kunniga eleverna.

² Ett annat namn är katederundervisning.

2.3. Läroplanshistoria

Frågan om hur innehåll och arbetsformer skall hanteras utifrån åldersblandade grupper löper som en röd tråd genom de läroplansförändringar som gjordes 1962, 1969 och 1980 skriver Andrae Thelin (1991, s. 5).

Lgr 62 – Läroplan för grundskolan 1962

1962 års läroplan har tyvärr inte gått att få tag på via universitets biblioteket men enligt Andrae Thelin (1991, s. 5) innebär Lgr 62 grundskolans införande och den långa strävan att homogenisera undervisningen kom att avbrytas. Man gjorde ett försök att komma tillrätta med problemet rörande den segregerade skolan. Honnørsordet var ”eleven i centrum”, det var elevernas behov som skulle dirigera undervisningen och termen individualiserad undervisning började användas aktivt. Specialklasserna ersattes med så kallade kliniker som skulle ”bota” de elever som inte klarade av den ordinarie skolgången.

Lgr 69 – Läroplan för grundskolan 1969

Synen på elever i svårigheter kom att förändras i och med 1969 års läroplan och eleverna skulle så långt som möjligt gå i vanliga klasser, dock gjordes en kunskapsmässig uppdelning i ämnena engelska och matematik. Lgr 69 har en allmän del och ett flertal supplementmaterial med kompletterande anvisningar och kommentarer varav några tar upp åldersblandad undervisning. I supplementmaterialet kallat ”Planering” (Lgr 69 II: PL) kan man läsa att skolan skall arbeta för samverkan samt uppmuntra till gemenskap. Äldre och yngre elever skall ges tillfällen att arbeta tillsammans och lära av varandra så ofta som är pedagogiskt och praktiskt möjligt (1969, s. 4-5).

I supplementmaterialet benämnt ”Undervisning i klasstyp b och B” (Lgr 69 II:bB) skrivs att eleverna måste ges möjlighet att få träna på självständigt arbete redan från början för att på egen hand kunna tillägna sig kunskaper. Åldersblandad undervisning kräver en väl planerad individualisering ”lärarens främsta uppgift blir att organisera inlärningsstillfällen och att fungera som handledare och arbetsledare” (1969, s. 4).

Lgr 80 – Läroplan för grundskolan 1980

Till Lgr 80 finns ett kommentarmaterial med titeln ”Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet”. Kommentarmaterialet, som utkom 1985, syftar till att ge kunskap om vilka tankar, idéer och motiv som ligger bakom organisationsformen och som skulle kunna motivera en omorganisation.

Lgr 80 gav ett starkt stöd för den pågående utvecklingen av undervisning i åldersblandade klasser och betonar tydligt vikten av samverkan mellan elever i olika åldrar samt uppmuntrar till en uppmjukning av det strikta årskurstänkandet (1980, s. 42).

De två övergripande syftena med åldersintegrering är enligt Lgr 80's kommentarmaterial:

- ”Åldersintegrering ska ge effekter och skapa möjligheter i undervisningen” (1985, s. 21).

Åldersintegreringen kan definieras som ett samspel mellan barn i olika åldrar. Äldre och yngre elever kan undervisas och arbeta tillsammans då de behöver lära sig och öva på samma saker. Möjligheterna att arbeta på sin egen nivå ökar. Yngre elever kan lära sig av och få hjälp av äldre elever. De äldre eleverna stimuleras av att få dela med sig av sin kunskap och tar ansvar för de yngre. Olikheter ska betraktas som en resurs, inte en begränsning.

- ”Åldersintegrering ska minska klyftorna mellan verksamheter, det vill säga bidra till att samordningen mellan dem förbättras” (1985, s. 28).

Strävan efter att uppnå kontinuitet för eleverna är av stor betydelse. Man skall sträva efter att bevara det ”bästa” i respektive verksamhet. Huvudsyfte med integreringen är att verksamheterna stimuleras och utvecklas i samspel med varandra.

Lpo 94 – Läroplan för grundskolan 1994

Lpo 94 saknar ett specifikt avsnitt där man behandlar organisationsformen åldersblandning, däremot belyser man vikten av att se varje elev som en unik individ, alltså att fokusera på ett individualiserat arbetssätt där man skall utgå från varje enskild elev vilket kan ses som en röd tråd som löper genom Lpo 94.

I Läroplanen kan man läsa att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (1994, s. 6) vilket innebär att vi som lärare måste erbjuda eleverna olika inlärningsmöjligheter, det är inte möjligt att undervisa alla elever på samma sätt. Detta beskrivs i Lpo 94 utifrån följande: ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla” (1994, s. 6).

Lpo 94 skriver även om ansvar utifrån följande formuleringar ”eleverna skall få möjlighet att ta initiativ och ansvar” (1994, s. 7) samt att ”läraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inlärninng och för sitt arbete i skolan ... [samt att] tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen” (1994, s. 14).

Även trygghet behandlas i Läroplanen ”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (1994, s. 8) samt balansen mellan självständigt arbete samt samspel med klasskamraterna ”Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (1994, s. 9).

2.4. Teoretisk utgångspunkt

Det finns olika teorier om hur lärande ska gå till. I mitt arbete utgår jag från ett sociokulturellt perspektiv. Nedan följer en presentation av denna teori.

Lärande har med relationer att göra och att lärande sker genom deltagare och samspelet mellan deltagarna. Det sociokulturella perspektivet sätter samspelet mellan individer i fokus för en betydelsefull kunskapsutveckling, alltså en kollektivt deltagande process med tyngdpunkten på kontext och interaktion skriver Dysthe (2003, s. 50).

Den ryske teoretikern Lev Vygotsky brukar räknas som det sociokulturella perspektivets förgrundsgestalt. Vygotsky hade en central huvudpunkt som innebar att ”all intellektuell utveckling och allt tänkande tar sin utgångspunkt i social aktivitet” skriver Imsen (1992, s.

313). Imsen skriver vidare att individens självständiga tänkande är ett resultat av en social aktivitet och att utvecklingen går från det sociala över till det individuella. Först klarar man av och behärskar olika saker tillsammans med andra, därefter kan man göra det på egen hand. Vygotsky konstaterar själv att ”Med andra ord är det så att det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon kunna göra självständigt” (1999, s. 333).

Uttrycket ”The zone of proximal development” som på svenska kallas för den nära utvecklingszonen kommer från Vygotsky och behandlar spännvidden mellan en elevs möjlighet att lösa ett problem spontant och den möjlighet som eleven har att lösa problemet med hjälp av mer kunniga kamrater eller lärare skriver Dysthe (1996, s. 55). Vygotsky hävdar att ”I samarbete är barnet starkare och klokare än när det arbetar självt. Det höjer sig till en nivå där det kan lösa svårare intellektuella uppgifter. På detta grundar sig hela inlärnings betydelse för utvecklingen, och detta utgör också det egentliga innehållet i begreppet den närmaste utvecklingszonen” (1999, s. 332).

Den nära utvecklingszonen innebär att om eleven lämnas för sig själv alltför ofta kommer inläringen avstanna eller försenas. För att en elev skall kunna utvecklas måste klassrumsaktiviteterna vara inriktade på det som ligger en bit ifrån elevens nuvarande kunskapsnivå. Läraren måste upptäcka hur eleven kan utvecklas med hjälp, vägledning och samarbete med läraren eller annan elev. ”Ett sådant samspel kommer att främja lärandet, men utmaningarna måste då ligga inom den nära utvecklingszonen skriver Dysthe (1996, s. 55) Vygotsky hävdar att ”barnet kan endast imitera det som ligger inom området för dess egna intellektuella möjligheter. Så om jag inte kan spela schack kan jag inte vinna ett schackparti även om den allra bästa schackspelare skulle visa mig hur jag bör göra” (1999, s. 330).

Vygotskys intresse för det sociala samspelet, alltså interaktionen mellan lärare och elev, ger läraren en central roll i elevens utveckling. Läraren kan aktivt främja utvecklingen och lärandet genom att gå in i och delta i lärande och inlärningsprocessen. Läraren, som har kunskapen, måste vara den som vägleder. Undervisning, handledning och andra former av instruktioner spelar en viktig roll skriver Dysthe (1996, s. 54).

Jerome Seymore Bruner har även han en sociokulturell syn på lärande. Hos Bruner får läraren en central plats eftersom det är läraren som förmedlar kultur, kunskap och traditioner skriver Leino och Leino (1992, s. 43). De fortsätter med att konstatera att läraren skall ta hänsyn till den enskilde elevens förutsättningar och motiv för utveckling och inläring. Bruner betonar ”viljan att lära” som han motiverar utifrån

- Kompetensmotivet – viljan att bevisa för sig själv och andra att man klarar av och behärskar något
- Ömsesidighetsmotivet – strävan efter ett gemensamt mål tillsammans med andra
- Nyfikenhetsmotivet - människans naturliga nyfikenhet.

För att nå det ultimata inlärningsresultaten bör man söka kunskap för kunskapen skull, inte utifrån tvång. Allt fler starka yttre stimuli kan motverka utvecklingsresultatet och leda till så kallad inlärningsblockering. I stället för yttre påtvinganden bär man använda sig av yttre betingelser om gynnar viljan att lära och se till att det finns en mening och en betydelse för eleven som då lättare tar till sig budskapet skriver Leino och Leino (1992, s. 48).

2.5. Tidigare forskning

Här kommer jag att ge en sammanfattning av relevant tidigare forskning som har gjorts på ämnet åldersblandad undervisning. Jag har valt att inte ta med någon internationell forskning då jag redan vid ett tidigt stadium upptäckte att skolsystemen i olika länder är av mycket varierande slag. Noterbart är dock att initiativet till åldersintegrerade klasser kommer från USA och det var i denna miljö som Jerome Seymore Bruner vistades. Tanken på de pedagogiska fördelarna med åldersintegrerade klassen fördes fram av Robert Anderson och John Goodlad 1959. ”Det viktigaste motivet för dessa åldersblandade grupper var att öka klasserna heterogenitet för att på det sättet minska lärares och elevers rigida åldersförväntningar på elevernas prestationer” skriver Sundell (1995, s. 46).

Elevers resultat

Andrae Thelin (1991) har i samarbete med Skolöverstyrelsen och Länsskolnämnderna gjort en granskning av undervisningen i åldersblandade klasser under läsåren 89/90 och 90/91. Målet med undersökningen var att skapa förutsättningar för en god utvecklingsmiljö för lärare och elever i läroplanens anda. Studieresultaten i de åldersblandade klasserna jämfördes med resultaten från de nationella prov som genomfördes 1989. Undersökningen visade att elevernas prestationer i de centrala ämnena är lika goda i åldersblandad undervisning som i icke-åldersblandad undervisning. Enligt författaren kan man dock ana en tendens till något bättre resultat av eleverna som går i åldersblandad undervisning. Enligt Andrae Thelin är det ”en påtagligt positiv arbetsanda och entusiasm, som präglar arbete och engagemang” (1991, s. 34) i de undersökta klasserna med åldersblandad undervisning vilket antas påverka resultatet.

1999 presenterades en jämförande studie av Ann Charlotte Edlund och Knut Sundell. Syftet med studien var att ”brett undersöka om förväntningarna på åldersintegrering infrias genom att jämföra en större grupp elever i åldersintegrerade och åldersblandade klasser i grundskolans årskurs 2” (1999, s. 6). Resultaten visade att eleverna i genomsnitt presterade lika bra oavsett klassform. Däremot skiljde sig spridningen av resultaten åt i de olika klasserna. I de åldersblandade klasserna fanns betydligt fler elever med riktigt höga samt riktigt låga resultat. De konstaterar en tendens till att de svagpresterande eleverna missgynnas i åldersblandade klasser, en förklaring till det anses vara att svagpresterande elever behöver en mer strukturerad undervisning. En strukturerad undervisning försvåras i en åldersblandad klass, bland annat utifrån de problem som läraren har med att planera för flera åldrar samtidigt. Arbetsron är dessutom sämre i åldersblandade klasser då grupperna ofta förändras och bryts upp. Det råder ett konstant ”arbetsmummel” i klassrummet vilket kan störa koncentrationen. En annan anledning till att svagpresterande elever misslyckas kan vara att de anses vara sena i utvecklingen och därför inte ges möjlighet till särskilt stöd skriver Edlund och Sundell (1999, s. 35-38).

Undervisning i klassrummet

Astrid Ahl (1998) har undersökt hur det pedagogiska arbetet påverkas i en åldersblandad klass. Lärandet präglas av en ”lära sig själv” känsla och det självständiga arbetet är vanligt förekommande. ”Det egna arbetet innebär en lösning av problemet med lärarinstruktion och organisation av klassrumsarbetet när spridningen beträffande elevers färdigheter är stor” (1998, s. 221). För att kunna få till stånd en god individualiserad undervisning måste det

finnas mer enskild tid till varje elev men på grund av exempelvis stora klasser är det ofta inte möjligt. En del lärare anser sig otillräckliga och känner att de inte hinner ge samtliga elever det stöd och den hjälp de behöver vilket kan leda till att eleverna lägger uppgifterna åt sidan och går vidare med enklare uppgifter. Ahl konstaterar att "individuell undervisning [bör] användas i kombination med klass- och gruppundervisning, inte som ersättning" (1998, s. 221).

Di Meo och Zillén (1987) konstaterar att elever lär sig genom att arbeta tillsammans med andra elever och konstaterar att den åldersblandade organisationen erbjuder många möjligheter att gruppera eleverna så att ålderskillnad och olikheter ges tillfällen att påverka skolarbetet. Det är lärarens uppgift att se vart dessa möjligheter finns och därefter utnyttja dem. "Möjligheten till samverkan måste ges, barnen måste veta hur de kan samarbeta och hur de kan hjälpa varandra" (1987, s. 36). De höjer vidare ett varningens finger: "Består individualiseringen endast av att barnen i egen takt arbetar sig igenom uppgift efter uppgift i någon lärobok, riskerar vi att få ytliga, mekaniska kunskaper ... Finessen med den vidgade ålders- och mognadsspridningen tas i sådana fall inte tillvara" (1987, s. 7-8).

Enligt Edlund och Sundell (1999) gynnas elever med inlärningssvårigheter av ett ökat individuellt arbete i klassrummet vilket leder till att läraren har mer tid att spendera med de elever som är i behov av det. Eftersom eleverna ligger på olika kunskapsnivåer återkommer vissa moment i undervisningen utifrån att det tillkommer nya elever i klassen. Detta leder till att eleverna får tillfälle till naturlig repetering om de behöver det (1999, s. 9).

Hedlunds fyra stadier av åldersblandad undervisning

Hedlund (1995, s. 15-17) delar in den åldersblandade undervisningen i fyra olika stadier som delvis kan sägas följa en normal utvecklingskurva för den som prövar på något nytt. Det första stadiet är det minst utvecklade, det fjärde stadiet är således det mest utvecklade stadiet om det är en individualiserad undervisning man strävar efter och är således målet då man utifrån pedagogisk synpunkt motiverar åldersblandad undervisning.

Stadie 1

Undervisningen bedrivs ungefär som i åldershomogena klasser och läraren försöker hålla igång årskurserna parallellt. Här finns inga pedagogiska fördelar utan det innebär endast merarbete för läraren. Undervisningen riskerar att bli sämre eftersom läraren måste splittra sin tid mellan de olika åldersgrupperna vilket innebär att eleverna måste klara sig själva stor del av tiden. Läraren har troligtvis inte förstått vad det åldersblandade systemet innebär och saknar förankring i någon pedagogisk teori.

Stadie 2

Läraren bygger sin undervisning på material och på tron att individualisering nås genom materialet. Detta kan ses som ett försök från läraren att våga släppa läromedlen och ta ansvar för material och urval själv. Man inför en form av hastighetsindividualisering vilket betyder att eleverna får arbeta i egen takt. Detta kan dock lätt leda till att eleverna klarar sig själva vilket leder till att klassrumsdialogen och det samspel som vanligtvis råder i klassrummet stannar av.

Stadie 3

Läraren använder sig av de två ovannämnda kategorierna men har börjat göra aktiviteter då hela klassen involveras. Det kan exempelvis handla om temaarbeten i OÅ eller NO. Först i detta stadie kan man börja dra nytta av elevernas olikheter och man börjar närma sig det man eftersträvar med åldersblandad undervisning, nämligen att det är eleven som är utgångspunkten och inte materialet. Problematiskt i detta stadie är att läraren troligtvis förväntar sig ett homogent resultat från klassen vilket är svårt att uppnå i en åldersblandad grupp.

Stadie 4

Först nu kan de pedagogiska fördelarna verkligen tas tillvara. Olikheter betraktas med positiva ögon, tas tillvara och används i undervisningen. Individualiseringen sker i helklass och betoningen ligger på dialoger och diskussioner med eleven i centrum. Materialet är inte längre utgångspunkten för undervisningen och individualiseringen mäts i vad eleven kan formulera i ord och skrift, inte i vilket material eleven har arbetat sig igenom. Härmed uppstår ett dynamiskt kunskapsklimat i klassrummet där de flesta elever både får ge och ta. Hedlund skriver att ”Resultatet blir att eleverna tar emot på den nivå de befinner sig och får komma i kontakt med nivåer de inte riktigt förstår” (1995, s. 17). Det viktiga är inte att alla kan samma sak och lika mycket, det viktiga är istället att alla elever förstår vad de kan och inte bara kan något utan förståelse. Lärarens ansvar blir här att få till stånd det dynamiska kunskapsklimatet i klassrummet och lyfta fram väsentligheter för att därigenom lyfta nivån och kunskapen till en högre och djupare insikt.

Utifrån de pedagogiska motiven med åldersblandad undervisning är detta målet, alltså en individualiserad undervisning som utgår från eleven.

2.6. Argument för och emot åldersblandad undervisning

Monika Vinterek (2003, s. 39) konstaterar i inledningen till sin avhandling att det är svårt att ge en tydlig bild av de för- och nackdelar som finns med åldersblandad undervisning.

”Ingen pedagogisk verksamhet är odelat positiv” skriver Hedlund (1995, s. 4) och skriver vidare att jakten på ”det rätta” i skolans värld tycks vara evig. En undervisningsmodell höjs till skyarna av vissa medan andra, kanske till och med kollegor, karaktäriserar samma modell som värdelös.

Hos Nandrup och Renberg (1992, s. 7) presenteras tre motiv till införandet av åldersblandad undervisning:

- Ekonomiska motiv – åldersblandade grupper används som en lösning på problemet med bristande elevunderlag. Initiativen till omorganisationen av skolorna utifrån ekonomiska motiv kommer vanligtvis från skolledning eller länsskolnämnd.
- Organisatoriska motiv – på 70-talet önskade man skapa en samverkan mellan förskola och skola med målet att få in fritidsverksamheten i skolan.
- Pedagogiska motiv – uppstod under 70-talet och initiativet kom vanligtvis från lärarna på skolorna. Olikheter mellan eleverna betraktas här som en möjlighet och är inte ett

hinder för utveckling och inläring. Den åldersintegrerade undervisningen skulle göra det enklare att uppnå målet att skapa en skola för alla.

Just de pedagogiska motiven är de jag har för avsikt att fokusera mig på.

Vinterek (2003) presenterar en sammanfattning av argument för och emot åldersblandad undervisning utifrån pedagogiska motiv. Jag har valt att använda mig av samma modell eftersom jag anser att det är ett enkelt och lättillgängligt sätt att presentera relevanta argument på. Vinterek skriver att det finns en nackdel med att lägga fram argumenten i en punktvis redovisning då sammanhängande resonemang bryts upp men hon väljer ändå modellen utifrån syftet att visa de grunddrag och olikheter som förs fram (2003, s. 39). Jag använder mig inte av samma rubriker och argument som Vinterek utan lägger fram egna argument för och emot åldersblandad undervisning utifrån den litteratur som jag har studerat, i de fall jag använder något som Vinterek har skrivit refererar jag till henne.

| | Positivt | Negativt |
|-----------------------------------|---|--|
| Konkurrens | Skilnaderna i gruppen är för stora för att eleverna ska vilja/kräva att alla ska göra och tänka på samma sätt. Konkurrensen minskar alltså på grund av elevernas stora skillnad i fråga om mognad och kunskap och det blir mindre tydligt vilka som ligger långt bak skriver Hedlund (1995, s. 34). | ”Vad händer om ett barn märker att yngre klasskamrater är duktigare i ett eller flera ämnen?” frågar sig Sundell (1995, s. 124). Barnet är inte bara sämst i den egna årskullen utan är också sämre än de klasskamrater som är yngre. |
| Tryggheten | Tryggheten ökar genom att rädslan för de äldre minskar när man erbjuds dagliga möten över åldersgränserna skriver Sundell (1995, s. 36). | Det finns ett större urval av jämnåriga kamrater i den åldershomogena klassen och risken för att man inte har någon att umgås med minskar skriver Sköldqvist (1999, s. 39). |
| Lärarsamarbetet | ”Åldersintegrationen kan bli en väg att bryta lärarnas isolering eftersom den kräver mer samarbete mellan lärarna” skriver Sundell (1995, s. 38). Exempelvis kan några elever syssla med OÅ medan andra arbetar med läsning. Sundell fortsätter ”Samarbetet ger därmed bättre förutsättning för stöd och hjälp mellan lärarna” (s. 38). | Ofta stannar samarbetet vid en organisatorisk form som i huvudsak innebär att man byter elever med varandra. ”Det blir en kvantitativ ökning av samarbetet, medan det mer sällan leder till ett kvalitativt samarbete” hävdar Hedlund (1995, s. 47). |
| Ansvar och självständighet | Självständigheten och elevernas förmåga till eget ansvar ökar genom det individualiserade arbetssättet, individualiseringen blir en direkt följd av att det inte är möjligt att undervisa samtliga på samma sätt i en åldersblandad klass konstaterar Vinterek (2003, s. 42). | Självständigheten passar inte alla elever. De minst studiemotiverade är ofta de som allra mest behöver struktur, trygghet och klara yttre ramar hävdar Nilsson (1994, s. 26). |

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| Svagpresterande elever | Vid åldersblandad undervisning är det lättare att invänta mognad vid inläring. I den åldersblandade klassen ses en stor kunskapsspridning som en naturlig faktor vilket utgör en lättnad för lite svagare elever skriver Vinterek (2003, s. 42). | Åldersblandad undervisning missgynnar svagpresterande elever eftersom de erbjuds mindre hjälp att strukturera sina kunskaper i den åldersblandade undervisningen. Strukturerad undervisning anses särskilt viktigt för det svaga eleverna konstaterar Nilsson (1994, s. 26). |
| Gruppkänslan | Gruppkänslan ökar då det i den åldersblandade gruppen är naturligt och självklart att hjälpa varandra, samarbeta och visa hänsyn gentemot varandra skriver Nandrup och Renberg (1992, s. 74). Vinterek (2003, s. 41) skriver att samverkan, ömsesidig hjälp och identifikation med kamraterna ökar gruppkänslan. | Eleverna får inte möjlighet att bygga upp en klassgemenskap över någon längre period. Detta kommer även att påverka föräldragruppen eftersom dess möjligheter till samarbete anses minska hävdar Andrae Thelin (1991, s. 40). |
| Regler och normsystem | I och med att klassen successivt förnyas består klassens regler och normsystem lättare. Kvarvarande elever har ett redan etablerat system då nya elever tillkommer kan man läsa hos Vinterek (2003, s. 40). Nyttillkomna elever ärver klassens normer och värderingar. Mycket av inkolningsarbetet är redan gjort eftersom det finns elever kvar från den gamla klassen enligt Johansson (1995, s. 75). | Nilsson (1994, s. 26) skriver att de nya elevernas inträde i gruppen sker på de äldre elevernas premisser. Att komma till ett färdigt koncept baserat på äldre elevers erfarenheter kan kännas svårt. Ett gott normsystem ärvs lika lätt som ett dåligt normsystem skriver Johansson (1995, s. 76). |
| Tolerans | Eftersom eleverna ligger på olika mognadsnivåer och är så uppenbart olika ökar toleransen i en åldersblandad klass skriver Vinterek (2003, s. 40). Att ha barn i olika åldrar i samma grupp har en ”mjukgörande” effekt på relationerna skriver Andrae Thelin (1991, s. 39), även Flising (1990, s. 20) konstaterar att åldersblandning per automatik medför en mjukare samvaro i gruppen. | Det är lättare med toleransen i en åldershomogen klass. Färre anser att någon annan är barnslig och klassens olikheter blir mer hanterbara. Kunskapsspridningen kan vara stor även i en åldershomogen klass ”men i sinnena kan de flesta vara i samma ålder och intresserade av samma saker” hävdar Sköldqvist (1999, s.39). |
| Skolstart | Skolstarten underlättas genom att klassen successivt byter elever. Färre nybörjare leder till färre vilsna elever vilket underlättar ett positivt bemötande mot nybörjarna. De äldre eleverna i klassen kan också användas som | Den årliga, sönderslagna strukturen gör att eleverna måste lägga mycket tid på att hitta sina nya roller skriver Hedlund (1995, s. 35). Vinterek (2003, s. 40) hävdar att ett fungerande arbete kräver en fungerande grupp. Att |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| | förebilder och hjälpa till och visa till rätta vid inskolningen hävdar Vinterek (2003, s. 40). | starta om anpassningsprocessen en gång per år tar mycket tid från det övriga skolarbetet. |
| Individualisering | Nandrup och Renberg (1992, s. 9) konstaterar att undervisningen sker mer individuellt och utgår från elevens kunskaper och inte utifrån elevens ålder. Spridningen i kunskapsfältet i klassrummet är stort vilket upplevs som naturligt och gynnar inläringen. | Det individualiserade arbetssättet leder till en stor mängd eget arbete vilket hämmar klassrumsdiskussionerna och elevernas samarbete i klassrummet. För att det självständiga arbetet ska fungera finns det dessutom en risk att eleverna får för enkla uppgifter skriver Vinterek (2003, s. 41). |

Vinterek (2003, s. 43) avslutar sin sammanställning med att konstatera att en märklig bild framträder då man analyserar de pedagogiska argumenten som läggs fram för och emot åldersblandad undervisning. De båda sidorna tar ofta fasta på samma förhållanden men värderar dem på olika sätt, ”Vad förespråkarna för en klassform tror skall leda fram till ett visst mål hävdar kritikerna leder bort från målet” hävdar Vinterek (2003, s. 43).

2.7. Montessoripedagogiken

Nedan följer en kort beskrivning av Maria Montessoris pedagogiska tankar då hon är en av dem som varmt förespråkar undervisning i åldersblandade grupper.

Montessoripedagogiken bygger i korthet på övertygelsen om att barnet i samspel med omgivningen strävar efter att utveckla sig själv. På Montessoriförbundets hemsida kan man läsa att grundaren till pedagogiken, Maria Montessori (1870-1952), var Italiens första kvinnliga läkare.³ Genom sitt arbete vid Roms psykiatriska barnklinik kom hon tidigt i kontakt med mentalt störda barn. Där började hon utveckla pedagogiska metoder som syftade till att kunna stimulera och utveckla de sjuka barnen på ett optimalt sätt. Utifrån dagliga observationer av barnen utvecklade hon sina teorier. Då några av barnen visade så stora framsteg att de kunde övergå till den allmänna skolan fick Maria Montessori inspiration att prova sin metod på normalbegåvade barn.

1907 tog Maria Montessori över ansvaret för ett daghem i Roms fattigkvarter, ”Casa dei bambini” – Barnens hus. Detta blev betydelsefullt för hennes vidareutveckling av pedagogiken och Casa dei bambini kom med tiden att få mycket uppmärksamhet. Maria Montessoris metod gick ut på att låta barnen själva välja vad de ville arbeta med och hur länge de ville arbeta. De uppmanades att inte störa varandra. Barnen arbetade med saker utifrån egna intressen och kom att utveckla en inre disciplin, allt under Maria Montessoris uppmärksamma observationer. Hon noterade vad barnen fann intressant och hur de löste olika problem. Viktigt var att barnen fick arbeta koncentrerat i sin egen takt och på sin egen nivå. Så småningom kom Maria Montessori att utvidga sin pedagogik till att även gälla barn i skolåldern skriver Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (1997, s. 14-ff).

³ Montessoriförbundet är en sammanslutning av cirka 240 lokala montessoriföreningar, förbundet är officiell företrädare för montessoripedagogiken och har som uppgift att sprida pedagogiken i Sverige.

Pedagogiken bygger alltså på att barn i samspel med omgivningen strävar efter att utveckla sig själva. Inläring fungerar bäst när den knyter an till barnets olika utvecklingsstadier. Genom att använda sig av ett undersökande arbetssätt inhämtar eleverna själva kunskap och får nya erfarenheter. Arbetssättet leder till att eleverna utvecklar en förmåga till problemlösning, reflektion, självständigt arbete och samarbete med sina klasskamrater. Utöver det främjas eleverna personliga ansvar inför sin egen utbildning.

På Montessoriförbundets hemsida kan man läsa om en av grundtankarna bakom pedagogiken, nämligen ”Hjälp mig att hjälpa mig själv”. Tanken grundar sig på det faktum att ingen kan lära någon annan något, varje individ behöver hjälp för att kunna lära sig men själva inläringen måste vara och enklara av på egen hand. Montessoriförbundet skriver vidare att pedagogens huvuduppgift inte är att förmedla kunskap utan att vara lyhörd och uppmärksam på barnens utveckling. De ska ge barnen den handledning och stimulans de behöver för att bidra till deras emotionella och kreativa utveckling. ”Läraren berättar, beskriver, orienterar och klarlägger. Visar vart kunskap finns att hämta och visar hur materialen används för att ge meningsfull träning” och de fortsätter med att konstatera att ”All onödig hjälp är ett hinder i barnets utveckling”.

Maria Montessori skriver själv i sin bok ”Barnasinnat” (1987, s. 70-74) att hon är negativ till en indelning av barn utifrån deras åldrar då deras mognad är på helt olika nivåer. Maria Montessori var således en förespråkare för undervisning i åldersblandade grupper. Att arbeta åldersblandat främjar barnens förståelse och hjälpsamhet. Barn har ett behov av att se upp till någon som är äldre, alltså en möjlighet till en äldre förebild och de äldre eleverna i en åldersblandad gruppering utvecklas när de får visa vad de kan för de yngre barnen. Montessori menade att kunskapen är befast först då man får förklara för någon annan och visa att man verkligen kan.

Enligt Montessoriförbundet kännetecknas Montessoripedagogiken på grundskolan av ”självständighet, hänsyn/samarbete och frihet”. Något schema finns inte, eleverna väljer själva sin egen sysselsättning. Eleverna kan koncentrera sig på ett ämne i några timmar, en dag eller en hel vecka. Friheten ställer dock krav på eleverna att täcka in alla ämnesområden på terminens kursplan.

Montessoriförbundet avslutar sin presentation av montessoripedagogiken med följande konstaterande:

I en montessorigrupp känner barnen att de arbetar för sin egen skull – inte för lärarens. Känslan av att lyckas med ett jobb, som man själv valt, skapar naturlig arbetsglädje och uppmuntran. När barn med liv och lust får ägna sig åt just det ämne, som för tillfället intresserar mest, blir disciplinproblemen små. Och när barnen får jobba i egen takt, minskar risken för konkurrens och tävlingsmentalitet.

Enligt Montessoriförbundet finns det idag montessoriskolor från förskola upp till högstadienivå i Sverige. De pedagogiska metoderna återfinns även utanför montessoriskolorna. För att kunna uppnå de mål som ställs i Lpo 94 känns Montessoris tankar om att undervisningen ska utgå från elevens förförståelse och bygga vidare på den med ny kunskap som ytterst relevant.

3. Metod

I detta kapitel har jag för avsikt att redovisa för de metodiska överväganden som jag har gjort i mitt arbete. Jag kommer även att redogöra för samt motivera mitt val av metod, mina förberedelser samt genomförandet av min intervjustudie.

3.1. Litteratur

Litteraturgenomgången skall ses som en bakgrund till mitt syfte och mina frågeställningar samtidigt som jag kommer återgå till litteraturen när jag behandlar resultaten från mina intervjuer.

Litteraturen har i första hand inhämtats från Göteborgs universitetsbibliotek med hjälp av bibliotekets katalogsystem "Gunda". De sökord som jag använde mig av var åldersblandad klass och undervisning, åldersintegrerad klass och undervisning, årskurslös klass och åldershomogen klass och undervisning. Jag har även använt mig av referenslistor från olika studier och avhandlingar i syfte att finna relevant litteratur, främst Monika Vintereks avhandling "Åldersblandning i skolan" från 2001.

3.2. Val av undersökningsmetod

Vad det gäller metodval framhålls ofta att valet av metod skall baseras på problemet och de forskningsfrågor som ställs. När det handlar om samhällsvetenskapliga frågor brukar man ställas inför valet om man vill använda en kvalitativ eller en kvantitativ metod. Utifrån syftet med min studie, att få veta vilka personliga erfarenheter samt vilket syn på organisationsformen som de intervjuade lärarna har, valde jag att genomföra en kvalitativ studie.

Mina undersökningsdata inhämtades från djupgående intervjuer med fyra lärare som idag är aktiva lärare i åldersblandade klasser, årskurs 4-6. Samtliga lärare har också flera års erfarenhet från arbete i åldershomogena klasser vilket jag såg som en förutsättning för deltagande i min studie.

När det gäller kvalitativa studier är inte mängden intervjuade personer viktig utan målet är istället att gå in på djupet hos några få personer och få så uttömmande svar som möjligt kan man läsa hos Kvale (1997, s. 98). Enligt Holme och Solvang (1997, s. 94) strävar man efter att utifrån ett fåtal enheter nå en helhetsbild i relation till frågeställningen med syftet att skapa förståelse utifrån de problem man arbetar med.

Kvale (1997, s. 85) skriver att även en öppen och flexibel intervjuundersökning behöver viss struktur. Utifrån det delar han in undersökningen i sju stadier som man kan använda sig av när man planerar och utför sin undersökning.

1. Tematisering – formulera undersökningens syfte och beskriv undersökningsområdet, utifrån frågorna vad, hur och varför.
2. Planering – planera för undersökningens sju stadier utifrån målet med undersökningen.

3. Intervju – intervjuerna genomförs enligt en intervjuguide med ett reflekterande förhållningssätt.
4. Utskrift - en förberedelse för analysen. Innebär vanligtvis en överföring från talspråk till skriftspråk.
5. Analys – sökande efter mening och innebörd utifrån det som sagts under intervjuerna.
6. Verifiering – fastställ reabilitet, alltså resultatets konsistens och validitet, om intervjuundersökningen undersöker vad som var avsett att undersökas.
7. Rapportering – rapportera resultatet av undersökningen i en form som motsvarar vetenskapliga kriterier och leder till en läsbar produkt.

Hade jag istället valt att systematiskt samla in kvantifierbara empiriska data hade det inneburit att jag genomfört en kvantitativ studie. En kvantitativ metod innebär alltså en mer omfattande undersökning där antalet är av stor betydelse, ett vanligt exempel på en kvantitativ undersökning är att använda sig av enkäter för att få in ett så stort underlag som möjligt. Fördelen med kvantitativa studier är givetvis bredden, dock får man sällan möjlighet att gå djupare in på de svar man får då det är svårt att ställa följdfrågor enligt Kvale (1997, s. 85).

De två ovannämnda metoderna behöver inte ses som två helt skilda förslag utan många undersökningar baseras på en kombination av de båda metodformerna.

3.3. Urval

Enligt Holme & Solvang (1991, s. 94) är statistisk generalisering inte ett centralt syfte i kvalitativa metoder. Men man måste dock försäkra sig om att urvalet passar den typen av undersökning som skall genomföras. Vid en kvalitativ studie bör man begränsa sig till ett fåtal intervjuer för att kunna få en överblick av materialet. Det finns olika sätt att genomföra ett urval på. Jag bestämde mig för att inledningsvis intervjua fyra lärare med erfarenhet från både åldershomogen och åldersblandad undervisning. Jag valde ut intervjupersonerna mot bakgrund av deras rikliga kunskaper om de företeelser som jag hade för avsikt att studera.

3.4. Förberedelser inför intervjuer samt frågekonstruktion

Min första ansats inför min intervjustudie var att ta kontakt med skolan som min studie berörde. Via mail fick jag kontakt med de fyra lärare som undervisade i årskurs 4-6 på skolan. Efter jag beskrivit syftet med min studie ställde de upp på intervjuer. Då jag fått klartecken påbörjade jag arbetet med att utforma relevanta frågor utifrån den litteratur som jag tagit del av.

För att få ordning och struktur på intervjuerna valde jag att göra en intervjuguide med frågor nedtecknade, dock kom ordningen på frågorna att styras utifrån intervjupersonernas svar. Jag gav även lärarna frihet att ta upp det som de själva tyckte var av intresse för min studie och jag försökte att inte styra intervjuerna alltför mycket utan agera som en lyssnare i syfte att komma åt undersökningsspersonernas egna upplevelser. Samtliga frågor behandlades under varje intervju.

Frågorna konstruerades med intentionen att få fram lärarnas syn på åldersblandad undervisning samt deras åsikter rörande argument för och emot organisationsformen.

Frågorna grupperades kring följande teman:

- Bakgrund och tidigare erfarenhet
- Lärarens situation
- I klassrummet och organisation av undervisningen

De frågor som jag har använt mig av i mina intervjuer finns att läsa längst bak i detta arbete.

3.5. Intervjuernas utförande

De fyra lärarna intervjuades enskilt men med samma frågor. Anledningen till att jag valde att göra enskilda intervjuer var att de då inte kunde påverka varandra och att jag på så sätt undvek att få majoritetssynpunkter. Jag valde att inte lämna ut frågorna till intervjupersonerna i förväg, de visste bara att intervjuerna skulle beröra deras erfarenheter av åldersblandad undervisning kontra åldershomogen undervisning.

Innan jag inledde intervjuerna berättade jag mer om mitt syfte, bakgrunden till mina intervjuer samt hur undersökningen i stora drag skall genomföras. Jag informerade om att de när som helst under intervjuerna kunde välja att avbryta sin medverkan. Jag förklarade också att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar på mina frågor utan att mitt mål var att få reda på deras åsikter och deras personliga erfarenheter.

Eftersom jag genomförde intervjuerna ensam valde jag att spela in intervjuerna på band vilket samtliga intervjuade lärare godkände. Motivet till detta var att jag ville kunna koncentrera mig på mina frågor och att ställa relevanta följdfrågor. Dock gjorde jag löpande vissa anteckningar som komplement under intervjuerna. Nackdelen med att använda sig av en bandspelare vid intervjuer är att den som blir intervjuad kan känna sig hämmad och besvärad över att bli inspelad skriver Trost (1993, s. 48).

Intervjuerna genomfördes under två dagar i slutet av april 2006. Intervjupersonerna fick själva välja plats och tidpunkt för intervjuerna. Samtliga valde att bli intervjuade i sina hemklassrum efter avslutade skoldagar. En bra intervju kräver en lugn och ostörd plats där intervjupersonerna känner sig hemma och upplever trygghet. Intervjuernas längd varierade från ca 45 minuter upp till strax över en timma.

3.6. Analysmetod

Enligt Holme och Solvang (1991, s. 139) finns det ingen mall då det gäller behandling av kvalitativa intervjuer, utifrån hur man vill redovisa sitt resultat kan man gå till väga på lite olika sätt. Analysen av informationen som är den allra mest markanta skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. Vid exempelvis enkäter är informationen redan i förväg organiserad och strukturerad i olika kategorier. Vid kvantitativa undersökningar finns även regler och mallar för hur resultatet kan presenteras vilket inte är fallet vid kvalitativa undersökningar. När det handlar om kvalitativa intervjuer sker organisering och strukturering först när intervjuerna är genomförda.

Att skriva ut de inspelade intervjuerna är en process som varken är att betrakta som självklar, lätt eller snabb hävdar Österlind (1998, s. 62). Uppgiften att förvandla talspråk till skriftspråk kräver flera avvägningar. Jag skrev ut intervjuerna med ambitionen att göra det så ordagrant

som möjligt och därigenom återge lärarnas utsagor för att komma åt deras erfarenheter och synpunkter. Dock valde jag att bortse från hummanden, stamningar och dialektala uttryck⁴. Konsekvent har jag eftersträvat total trohet gentemot uttalandenas syfte och innebörd.

Banden avlyssnades vid upprepade tillfällen samtidigt som jag läste igenom mina utskrifter, ett sätt att öka reliabiliteten i intervjumaterialet. Det är viktigt att komma ihåg att den text som jag presenterar i resultatdelen utgår från intervjuer, alltså samspelet mellan mig som intervjuare, mina frågor och intervjupersonerna och deras svar skriver Kvale (1997, s. 13). Som forskare måste man vara medveten om att det är att betrakta som en omöjlighet att vara totalt objektiv i analysen. Dysthe (1996) skriver ”Förr trodde man att det var möjligt för en forskare att presentera ett öppet fönster till någons värld” (s. 25). Idag vet man att man som forskare påverkar både de frågor som ställs och de svar man får. Bakgrund och intressen bestämmer i viss utsträckning vad man fokuserar på och hur man tolkar det man ser.

Det som förmedlades under intervjuerna ligger sedan till grund för min diskussion utifrån det jag har läst i litteraturen. Vid kvalitativa intervjuer används ofta många textexempel som belägg i forskningsrapporten, detta avser att ge läsaren en möjlighet att bedöma diskussionens och tolkningens kvalitet för att inte bara behöva lita blint på forskaren skriver Dysthe (1996, s. 25).

3.7. Redovisning

Av utrymmesskäl kommer jag inte redovisa och diskutera samtliga svar som jag fick under mina intervjuer utan tar bara med det som är relevant för min undersökning.

I redovisningen är samtliga namn fiktiva, så även skolans namn utifrån önskemål från lärarna och skolans rektor samt i överensstämmelse med det konfidentialitetskrav som ställs på humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

⁴ Jämför talspråkets [hännä] och [la] med skriftspråkets här och väl.

4. Resultat

I detta kapitel kommer jag att redovisa resultatet av min intervjustudie. Kapitlet inleds med en kortare presentation av skolan där de intervjuade lärarna arbetar, en beskrivning hur omorganisationen från åldershomogen till åldersblandad undervisning gick till samt lite allmänt om de mål och värderingar som kännetecknar verksamheten. Därefter presenterar jag de fyra lärarna samt svaren från mina intervjuer. Intervjuerna redovisas med frågan först och sedan lärarnas svar i löpande text. Kapitlet avslutas med en sammanställning av de pedagogiska för- och nackdelarna som lärarna medvetet har lagt fram under intervjuerna.

Jag har valt att i vissa fall lyfta fram citat från lärarna. I de fall då lärarna citeras sker det med blockcitat. När jag låter lärarnas egna ord framträda har jag ändrat på vissa dialektala ord för att inte förlöjliga dem. Risken med att skriva ned citat på dialekt att de intervjuade personerna framstår som naiva, exotiska och löjliga trots att de bara använt sitt vardagsspråk enligt Eva Österlind (1998).

4.1. *Presentation av skolan*

Storskolan ligger i ett lugnt villaområde i utkanten av Göteborg. Elevantalet är ca 140, fördelat på två spår F-6. Varje spår har en årskurs F-3 och två årskurs 4-6 elevgrupper. De olika spåren bildar två arbetslag, i spår ett arbetar Bosse och Lisbeth, i spår två arbetar Christina och Lena. Den mesta av den gemensamma planeringen sker dock tillsammans med samtliga fyra lärare, arbetslagen i sig har inte någon nämnvärd betydelse på skolan.

Årskurs 4-6 på Storskolan var åldershomogen fram till 1998 då personalen och skolläningen påbörjade sitt arbete mot en åldersblandad undervisning, årskurs F-3 har alltid varit åldersblandade.

Övergången från åldershomogen till åldersblandad undervisning initierades av lärarna på skolan. Under förberedelsestiden gjorde lärarna studiebesök på andra skolor som arbetar åldersblandat och deltog i studiecirkel och kurser. De satsade också mycket tid på att informera föräldrarna om de förändrade villkoren samt motiven bakom omorganisationen. Själva genomförandet av omorganisationen skedde successivt med hjälp av extra resurser. Efter två läsår var omorganisationen genomförd efter omgrupperingar och ankomst av nya elever.

De mål som sattes upp vid omorganisationen är av pedagogisk karaktär. I den lokala skolplanen kan man läsa att skälen för övergången är att man anser att organisationsformen ger större möjligheter att bedriva en bra undervisning. Arbetssättet ska stimulera elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling, i en trygg inlärningsmiljö ska eleverna ges större möjligheter att lära av varandra och stimuleras till både samarbete och självständighet.

4.2. Presentation av lärarna

Lärarporträtt 1 - Bosse

Bakgrund och tidigare erfarenhet

Bosse är den av de intervjuade lärarna som har längst erfarenhet av läraryrket. Redan 1974 avslutade han sin utbildning och har sedan dess arbetat som lärare med några kortare avbrott då han varit ute på långresor med båt. Han räknar själv med att ha varit verksam lärare i 30 år, större delen av den tiden har han arbetat i åldershomogena klasser, hans erfarenhet från åldersblandad undervisning kommer från sommarskolor och de senaste åren på Storskolan, alltså sedan omorganisationen 1998. Bosse var den lärare som ställde sig mest tveksam till beslutet att övergå till en åldersblandad undervisning. Bosse konstaterar att:

Man kan inte lära gamla hundar att sitta.

Men efter att ha fått gå några fortbildningskurser och fått åka på studiebesök till andra skolor som arbetar åldersblandat lät han sig övertygas.

Lärarporträtt 2 – Christina

Bakgrund och tidigare erfarenhet

Christina har arbetat som lärare sedan 1985 då hon avslutade sin lärarutbildning. De första åren i sin yrkeskarriär arbetade Christina i åldersblandade klasser. 1995 började hon arbeta på Storskolan och sedan 1998 då undervisningen omorganiserades har hon arbetat med åldersblandad undervisning. Hon säger att hon innan omorganisationen funderade väldigt mycket på vad hon anser om organisationsformen utifrån tidigare erfarenheter och framförallt vad det skulle innebära för eleverna. Enligt Christina fick lärarna en massa information om de sociala och pedagogiska förtjänsterna med åldersblandad undervisning genom kurser, seminarier och studiebesök men det var sällan någon som diskuterade eller ens nämnde några negativa aspekter på organisationsformen. Hon poängterar att det var viktigt att samtliga lärare var överens om beslutet att omorganisera och hade en positiv inställning. Ett gott samarbete mellan lärarna är en förutsättning för att arbetet ska fungera på ett tillfredställande sätt.

Lärarporträtt 3 – Lisbeth

Bakgrund och tidigare erfarenhet

1980 avslutade Lisbeth sin lärarutbildning. De första åren därefter var hon mammaledig, sedan 1990 arbetar Lisbeth heltid som klassföreståndare på Storskolan.

Lisbeth säger att hon alltid är nyfiken på nya arbetssätt och tyckte därför att en omorganisation till åldersblandade klasser var en god idé utifrån en förhoppning om en god kunskapsutveckling och en bättre möjlighet till social och personlig utveckling hos eleverna. Hon nämner även att det förväntade minskade elevunderlaget påskyndade omorganisationen.

Lärarporträtt 4 – Lena

Bakgrund och tidigare erfarenhet

Lena avslutade sin utbildning 1997. De första åren därefter arbetade hon på en skola med åldershomogen undervisning men hennes mål var hela tiden att komma till en skola som arbetade med åldersblandad undervisning utifrån pedagogiska mål eftersom hon:

Är övertygad om de pedagogiska och organisatoriska fördelarna med åldersblandad undervisning. Kanske lite mer jobb men definitivt roligare!

Parallellt med sitt jobb har hon läst flera kvällskurser i montessoripedagogik vilket hon anser hör berikat hennes syn på åldersblandad undervisning. Sedan 2003 arbetar Lena på Storskolan.

4.3. Intervjuer

Beskriv ditt arbetssätt när du arbetade i en åldershomogen klass och hur du planerade undervisningen i jämförelse med hur du arbetar idag.

Samtliga lärare säger sig ha förändrat sin undervisning, mer eller mindre.

Bosse beskriver sig själv som en traditionell lärare som undervisar efter ett klassiskt mönster med föreläsningar som följs upp med frågor som eleverna besvarar muntligt eller skriftligt. Han säger att han har förändrat sin undervisning ”något” efter omorganisationen men

Mitt fokus är att eleverna ska lära sig något oavsett hur gruppen ser ut.
Jag ställer höga krav på samtliga i gruppen och försöker alltid ange klara mål med undervisningen.

Christina säger att hennes undervisning var mer styrd tidigare men att hon genom åren har kunnat utveckla ett arbetssätt som bygger på hennes egna erfarenheter och en omfattande elevkännedom. Christina hävdar dock att hennes undervisning alltid har utgått från eleverna. Hon anser att det vore ett slöseri med både hennes och elevernas tid att fylla eleverna med fakta utan att det betyder något för dem.

Lisbeth säger sig ha förändrat mycket av sin undervisning. Hon försöker ”utnyttja” eleverna i sin undervisning genom att utgå från deras intressen och deras förkunskaper. Hon har gått flera i dramapedagogik och betonar vikten av att föra in olika konst- och kulturformer i undervisningen.

Lena karaktäriserar sitt tidigare arbete i åldershomogena klasser som mer traditionellt då den mesta av undervisningen utgick från läroböckerna samt deras arbetsmaterial. Dock är Lena noggrann med att påpeka att det egentligen inte behöver ha med klassammansättningen att göra. Det kan bero på att hon var ny som lärare och var osäker på sin roll. Efter att ha arbetat i några år började Lena bygga upp ett eget arbetsmaterial som konstruerades för att kunna anpassas efter elevernas olika kunskapsnivåer. Motivet bakom det egna materialet var att få bort de mekaniska kunskaperna samt tävlingsmomenten, exempelvis att hinna färdigt med

Spaniens karta på minsta möjliga tid, vilket ofta blir en följd av att eleverna arbetar i sina övningsböcker.

Vad anser du är den största skillnaden om man jämför ditt arbete idag med det arbetet som du gjorde i den åldershomogena klassen?

Den största skillnaden ser Bosse i att han numera faktiskt har tre årskurser i klassrummet som han efter bästa förmåga försöker undervisa, vilket han ibland upplever som svårt utifrån elevernas varierande kunskapsnivåer.

Även Christina diskuterar det faktum att klassens kunskapsspridning har blivit större i och med att det skiljer tre år mellan de äldsta och de yngsta eleverna. Kunskapsspridningen har föranlett en ökad individualisering. Christina nämner bland annat att hon numera delar ut läxor på flera olika nivåer som eleverna får utifrån hur långt de har kommit. En 6:a kan mycket väl få en enklare läxa än en 5:a.

Lisbeth tycker att den största skillnaden ligger att hon vågar använda nya metoder och inte är rädd för att misslyckas. Hon försöker att ta hänsyn till elevernas önskemål i största möjliga mån och skapa roliga och tilltalande lärandesituationer.

Den största skillnaden anser Lena ligger i att hon idag utgår från eleven och elevens förutsättningar att ta till sig undervisningen. Elevens ålder är inte relevant.

Vad anser du är målsättningen med åldersblandad undervisning?

Varken Bosse eller Christina har något svar på denna fråga. Lisbeth och Lena säger att målsättningen med åldersblandad undervisning är att ta tillvara på de olikheter som finns i klassrummet. Utifrån det kan man skapa inläringstillfällen och utveckla ett arbetssätt som är mer engagerande och som samtidigt stimulerar elevernas sociala utveckling. Lena säger

I åldershomogena klasser får eleverna ofta en roll som de sedan får behålla. I den åldersblandade klassen får eleven möjlighet att både vara nykomling, mellanelev och äldst. Från att ha varit den elev som har behövt hjälp och vägledning växer eleverna och blir tillslut de som hjälper. Det tror jag är oerhört viktigt för elevernas självkänsla och personliga utveckling

Hur gör du för att anpassa undervisningen efter varje elevs behov och individuella förutsättningar?

Samtliga lärare ger ett flertal exempel utifrån sin undervisning.

Bosse säger att han anpassar undervisningen efter varje elevs individuella behov utifrån den veckoplanering som klassen gör på måndagar. I sina planeringsböcker får eleverna göra en plan för veckans arbete som sedan Bosse kompletterar och kommenterar. Enligt Bosse får han lägga ner en hel del tid då många elever inte riktigt har förstått syftet med veckoplaneringen

En planering skulle kunna se ut så här: måndag: rita, tisdag: rita, onsdag: rita, torsdag: rita, fredag: rita. Då har inte riktigt eleverna tagit till sig syftet med planeringen. Kanske för att de inte är mogna att planera sin tid utan behöver få mer struktur och mer ordning och reda.

Christina hävdar att hon anpassar undervisningen efter varje elev behov utifrån det arbetsmaterial som hon tillverkar. Dock upplever hon ibland att det kan vara svårt att ge uppgifter på rätt nivå, ibland jobbar eleverna igenom uppgifterna alldeles för snabbt och anser att det är alldeles för lätt, medan andra gånger är det för svårt och eleverna tröttnar eftersom de inte klarar av uppgifterna. Ny kunskap måste ha en koppling till det eleverna redan kan för att inte ämnet ska bli alltför abstrakt och otillgängligt. Så långt som möjligt försöker Christina utgå från eleverna egna, välkända miljö.

Varje måndag gör eleverna ett individuellt veckoschema. Christina säger att det är hon som har det övergripande ansvaret men låter eleverna komma med synpunkter och förslag på förändringar och förbättringar. På fredagseftermiddagen hopsummeras veckan som gått och Christina skriver individuella kommentarer till samtliga elever utifrån de arbete som de har genomfört i veckan som gått.

Lisbeth säger att hon anpassar undervisningen utifrån elevernas intressen och förkunskaper bland annat genom att låta dem vara med och planera undervisningen, både vad det gäller den övergripande terminsplaneringen och den individuella veckoplaneringen. Hon betonar att det ska vara roligt att gå i skolan och att ingen elev ska behöva känna sig pressad. Hon säger sig ha ett ledord som har följt med i många år vilket är:

”Lust att lära”

Lena säger att hon arbetar aktivt med elevmedverkan i både planering och genomförande av undervisningen. Elevmedverkan för henne innebär att lära eleverna att våga påverka, lyssna, tala, förstå, ta ansvar, planera och utveckla personliga förmågor. Varje måndag planerar eleverna sin vecka i planeringsböcker utifrån fasta rubriker. Planeringen ska göra eleverna mer aktiva då de själva får ta ansvar för sin inläring. Vid planeringen bestäms också tidpunkter för gemensamma genomgångar. Lena betonar vikten av att åldersblandad undervisning inte enbart handlar om enskilt arbete och individuellt arbete. Hon försöker alltid vara noggrann med att motivera uppgifterna för eleverna genom att göra en återkoppling till läroplanen och kursplanerna. På fredagar stäms arbetet av och Lena lägger ned mycket tid på att gå igenom varje elevs vecka och godkänna deras arbetsinsats. Hon framhäver vikten av att vara uppdaterad om elevernas framsteg och att eleverna måste få respons och bekräftelse. Ett annat sätt för Lena att individanpassa undervisningen är att låta eleverna få uppgifter och läxor på olika nivåer. Hon säger att det är viktigt att man som lärare i åldersblandade klasser aldrig förväntar sig ett likvärdigt resultat från eleverna utifrån att det är stor skillnad på deras kunskapsnivåer.

Hur utnyttjar du de likheter och olikheter som finns mellan eleverna?

Bosses ”favoritämne” som han verkligen brinner för är idrott och han tycker att det fungerar bra att ha idrottslektioner med åldersblandade grupper och säger sig utnyttja de skillnader som finns mellan eleverna på ett bra sätt.

Det är lika stora skillnader på elevernas förmåga i den åldersblandade gruppen som det kan vara i den åldershomogena. Visst kan det vara stora prestationsskillnader på en stor kille i 6:an och en liten 4:a men det fungerar bra. Man får anpassa sig. Spelar vi innebandy kan 6:ornas mål är värda ett poäng, 5:ornas mål två poäng och 4:ornas mål tre poäng. På så sätt värderas 4:orna högt och respekteras av laget. Jag ger de äldre

eleverna ledaruppgifter när vi gör moment som de redan kan, som orientering. Då kan en stor elev ansvara för en liten elev.

Bosse berättar att klassen arbetar aktivt med fadderpar som består av en äldre elev och en yngre elev som gemensamt utför olika uppgifter där de äldre eleverna bland annat uppmuntras att ta hand om de yngre på vägen till och från idrottshallen, i omklädningsrummet och så vidare.

Christina säger att elevernas olikheter och likheter kommer väl till pass i klassens fadderverksamhet. Det innebär att en stor elev ansvarar för en liten elev. Tillsammans får paret varje vecka en teoretisk uppgift om de ska lösa gemensamt. De har ett ansvarsområde i klassrummet, skolans matsal eller på skolgården. Det kan handla om att ordna fredagsmys, mata klassens fiskar eller se till att alla bollar plockas in efter rasterna. Den yngre eleven ges möjlighet till en äldre förebild och den äldre eleven får möjlighet att känna sig stor och ta ansvar för en yngre elev, ett arbete som känns betydelsefullt och viktigt hos den äldre eleven. Alla elever brukar gå in för sina fadderuppgifter med stor entusiasm.

En win-win situation enligt den föreläsare som introducerade metoden för oss. Men vad händer när den äldre eleven inte är ett gott föredöme?

Christina säger att lärarna på skolan planerar flera ämnen gemensamt och ger några exempel utifrån OÅ där de tagit fram en treårsplan som samtliga fyra lärare till stor del följer. Treårsplanen innebär en sammanslagning av natur- och samhällsorienterande ämnen och utifrån olika huvudrubriker arbetar eleverna med olika områden i ålderblandade grupper. Fördelen med detta är att eleverna kan dra nytta av varandras kunskaper och lära av varandra. Eleverna får tillfälle att både ge och ta utifrån deras olika kunskapsnivåer. Nackdelen med att arbeta på ovannämnda sätt som Christina ser det är att det ibland kan bli lite för mycket individuella studier och alltför få tillfällen till genomgångar i helklass/större grupper. På grund av deras olika kunskapsnivåer är det svårt att anpassa undervisningen så att samtliga elever får ut något av det.

Det gäller också att vara vaksam så att inte någon i klassen underpresterar och ligger under sin nivå. Vissa elever behöver mer struktur för att få något gjort.

Även i Lisbeths klass finns ett välutvecklat faddersystem som ger trygghet. Tryggheten ska finnas både nedifrån och upp och uppifrån och ned. Att hjälpa, visa och förklara kan betraktas som en inlärningsituation i sig då eleven får tillfälle att befästa sina kunskaper. Lisbeth säger:

Under min utbildning fick vi lära oss att först när man kan förklara något för någon annan på ett enkelt sätt kan man tillgodoräkna sig kunskapen.

Lisbeth berättar att litteratur har en framträdande roll i hennes undervisning och hon arbetar ofta med bokcirkel. Antingen organiseras de utifrån likheter, då elever som är på ungefär samma nivå läser en gemensamt utvald bok och sedan redovisar för varandra eller så organiseras bokcirkelarna utifrån olikheter då eleverna bildar läspar utifrån skillnad i läsförmåga. Den läsvane eleven lyssnar och rättar den som är i behov av lästräning. Den läsvane eleven får samtidigt möjlighet att med inlevelse och betoningar ge sin kamrat en läsoplevelse som den eleven vanligtvis kanske inte får. Lisbeth benämner den sista modellen för ett maximalt samspel då elevernas olikheter utnyttjas.

Hon berättar vidare att varje vecka ansvarar tre elever för klassens veckobrev som skickas hem till föräldrarna. Grupperna, som består av en elev ur varje årskurs, är ihopsatta för att eleverna ska kunna dra nytta av varandras kunskaper och lära av varandra.

Någon är kanske bra på att skriva, någon är bra på att rita fina bilder, någon är bra på datorer. Utbyte av kunskaper ger utveckling.

Lisbeth är över lag nöjd med organisationsformen men har ibland känt sig otillräcklig och upplevt stress över att inte kunna ge samtliga elever den hjälp de förtjänar.

Lena arbetar också utifrån faddergrupper, ett arbetssätt som är uppskattat av både elever och lärare berättar Lena. Faddergrupperna ger trygghet åt de yngre eleverna samtidigt som de äldre eleverna får ta ansvar och känna att de har något att lära ut.

På fredagarna väljer Lena ut två elever som tillsammans ansvarar för ”Hänt i veckan”, ett hopsummerande veckobrev som eleverna tar med sig hem till föräldrarna.

Jag försöker alltid para ihop två elever som ligger på olika nivå vad det gäller skrivförmåga för att på så sätt få till stånd ett maximalt samspel mellan eleverna. Ibland sätter jag dock ihop ett par elever som ligger på samma nivå men är i olika ålder. Vad jag försöker säga är att jag ibland utnyttjar elevernas likheter oberoende av ålder och ibland utnyttjar jag elevernas olikheter. Möjligheterna till ett givande samarbete är stora.

Mycket av den pedagogiska planeringen löper över tre år och Lena berättar hur de arbetar inom OÄ på Storskolan⁵. Vanligtvis arbetar eleverna gruppvis och de utgår från sin individuella nivå. Eleverna arbetar med samma arbetsområde och stor vikt läggs vid att de hjälper varandra. År 1 är huvudrubriken ”Människans verksamhet” då de olika tidsperioderna går igenom. Eftersom det är ett stort område fokuseras undervisningen utifrån elevernas intresse. Förra året gjorde eleverna en Story Line på Medeltiden. År 2 har rubriken ”Människan i naturen”. År 3 har rubriken ”människan” och har underrubriker såsom människokroppen och barn i världen

Vilka pedagogiska för och nackdelar vill du lyfta fram?

De pedagogiska fördelarna som Bosse vill lyfta fram är att uppstarten av terminen underlättas genom att det kommer ett antal nya elever till ett redan färdigt koncept och att eleverna faktiskt tar ansvar för varandra. Han uppskattar också möjligheten att byta lektioner med andra lärare:

Nu har jag en massa idrott vilket passar mig perfekt.

De fördelar som Christina vill framhäva är att eleverna tar ansvar för varandra och har ett bra samarbete. Hon upplever att klassrumsklimatet numera är mjukare. Inskolningen på hösten underlättas genom att det endast är ett mindre antal nybörjare som kommer varje år och att man då har mycket nytta av de äldre eleverna som vägvisare och kamratstöttare. Samarbetet

⁵ Denna planering har stora likheter med den som presenteras hos Di Meo och Zillén (1987). En liknande variant finns också hos Nandrup och Renberg (1992).

med kollegorna har fördjupats eftersom de numera planerar mycket av undervisningen tillsammans.

Lisbeth lyfter fram den minskade konkurrensen mellan eleverna, och att eleverna numera stöttar, samarbetar och tar ansvar. Hon upplever också att klimatet i klassrummet är lugnare. Även det kollegiala samarbetet har ökat vilket Lisbeth tycker känns tryggt och givande.

Vad det gäller de pedagogiska fördelarna har Lena många exempel som hon gärna räknar upp. Hon säger att det är enklare att invänta personlig mognad hos eleverna vid inläring av baskunskaper. Konkurrensen mellan eleverna minskar utifrån det faktum att det i en åldersblandad grupp är att betrakta som en självklarhet att eleverna ligger på olika nivå. Det ger också en trygghet för de yngre eleverna att få möjlighet att lära känna äldre elever och eleverna får fler tillfällen till identifikation och socialträning. Skolstarten och övergångar mellan olika klasser underlättas. Egen planering och arbete i egen takt stärker ansvarskänslan och självständigheten. Elevens roll förändras i samband med att eleven blir äldre.

Den lilla rädde 4:an fortsätter troligtvis att vara långt mer på skalan även i 5:an och 6:an om eleven går i en åldershomogen klass. I en åldersblandad klass ges den ängsliga lilla 4:an större möjligheter eftersom eleven blir större och duktigare i klassen genom åren.

Lena nämner även det goda samarbetet med kollegorna och den gemensamma planering de har för att föra arbetet framåt och skapa ännu bättre studiemiljö för eleverna.

Vad det gäller nackdelar vill Bosse framhålla att han numera har svårt att överblicka verksamheten och att han ibland kan känna sig otillräcklig.

Jag kan omöjligtvis vara på tre platser samtidigt.

Han uttrycker även visst missnöje med att planering och diskussioner numera tar upp mycket tid samt viss oro för att elever som saknar motivation att studera och inte behärskar det egna arbetet ska hamna ännu mer på efterkälken. Bosse säger sig även ha en känsla av att elevernas resultat har försämrats sedan omorganisationen men saknar statistik att förankra det i.

De nackdelar som Christina nämner rör svårigheten att kunna ge samtliga elever uppgifter på rätt nivå, risken att svaga elever ska få för lätta uppgifter och hamna ännu mer efter och att undervisningen i helklass har minskat. Därigenom har också elevernas möjlighet till muntliga redovisningar i helklass minskat vilket Christina tror kan leda till att eleverna blir obekväma när det gäller att hålla muntliga framträdanden. Dessutom säger hon att hon måste lägga ner betydligt mycket mer tid på planering då i stort sett varje uppgift ska ha flera olika svårighetsgrader.

Det Lisbeth ser som en nackdel är hennes egen känsla av otillräcklighet och att undervisningen kräver mycket planering. Hon har också upplevt en saknad av kontinuitet eftersom klassen till viss del byts ut varje läsår vilket leder till en försämrad klassgemenskap, inte bara bland eleverna utan även bland elevernas föräldrar och det är svårt att utveckla saker med hela elevgruppen eftersom det alltid tillkommer nya elever och några försvinner varje år. Just att elever försvinner upplevs som jobbigt av dem som "blir kvar" och förlorar sina klasskamrater. Hon avslutar med att konstatera att

Det är svårt att hitta skönlitterära böcker som lämpar sig för högläsning eftersom elevernas mognad ligger på så vitt skilda nivåer.

Negativa aspekter tycker Lena är svårt att lägga fram. Ibland har hon upplevt att hennes undervisning har varit för lätt eller för svår för vissa elever, dock konstaterar hon att detta är inget som är specifikt för åldersblandad undervisning utan är något som även lätt händer i åldershomogena klasser. Hon nämner även att nya elever i klassen måste anpassa sig efter regler som är satta av de äldre eleverna vilket kan kännas lite svårt för nykomlingarna.

Sammanfattning av för och nackdelar med åldersblandad undervisning

Nedan följer en enkelt överblickbar sammanställning av de argument som de intervjuade lärarna medvetet lyfte fram under intervjuerna.

| Fördelar | Bosse | Christina | Lisbeth | Lena |
|---------------------------------------|--------------|------------------|----------------|-------------|
| Minskad konkurrens mellan eleverna | | | X | X |
| Utökat lärarsamarbete | | X | X | X |
| Skolstarten på hösten underlättas | X | X | | X |
| Möjlighet att byta lektioner | X | | | |
| Faddersystem = ökat elevansvar | X | X | X | X |
| Invänta personlig mognad hos eleverna | | | | X |
| Mjukare klassrumsklimat | | X | X | |
| Fler tillfällen till identifikation | | | | X |

| Nackdelar | Bosse | Christina | Lisbeth | Lena |
|---|--------------|------------------|----------------|-------------|
| Försämrade elevresultat | X | | | |
| Kräver mycket planering | X | X | X | |
| Otillräcklig som lärare | X | | X | |
| Saknar undervisning i helklass | | X | | |
| Saknar kontinuitet årliga uppbrott | | | X | |
| Svårt att veta vad som är rätt nivå för eleverna | | X | | X |
| Eleverna ovana vid muntliga framträdanden i helklass | | X | | |
| Svagpresterande elever hamnar efter | X | X | | |
| Eleverna uppfattar det som socialt jobbigt att klasskamrater försvinner | | | X | |
| Yngre elever måste anpassa sig efter äldre elevers regler | | | | X |

5. Diskussion

I detta kapitel försöker jag koppla ihop svaren från mina intervjuer med den litteratur som jag har studerat, mina inledande frågeställningar och mina egna synpunkter.

5.1. *Pedagogiska för- och nackdelar med organisationsformen*

Det som är att betrakta som speciellt med debatten om organisationsformen åldersblandad undervisning är att de situationer som diskuteras går att se ur antingen en positiv eller en negativ synvinkel. Det blir till sist ens egna subjektiva, personliga åsikter som blir avgörande huruvida ett argument är att betrakta som positivt eller negativt. Vinterek (2003, s. 43) konstaterar att det är en märklig bild som framträder då båda sidor tar fasta på samma argument men värderar dem på olika sätt. Jag tror att om man utgår från att undervisning i åldersblandade grupper är bra hittar man lätt positiva argument, utgår man från att åldersblandad undervisning inte innehåller några goda effekter för eleverna kan man lätt hitta fler negativa argument. Man ser bara det man vill se.

De argument som de fyra intervjuade lärarna medvetet lägger fram för och emot åldersblandad undervisning stämmer väl in med de argument som presenteras i den litteratur som jag har studerat i samband med detta arbete. Det märks att lärarna är pålästa och har goda grunder att stå på då de lätt kan dra paralleller till sin egen undervisning och exemplifiera hur de arbetar för att göra eleverna mer ansvarstagande, stimulera till samarbete och hur de utnyttjar elevernas olika kunskaps- och mognadsnivåer i klassrummet.

Fördelar

Alla de intervjuade lärarna säger att de upplever eleverna som mer ansvarstagande både vad det gäller studier och i det sociala umgänget med klasskamraterna. Samtliga lärare har infört en form av faddersystem som innebär att en äldre elev tar ansvar för en yngre elev. Genom faddersystemet skall den yngre eleven få möjlighet till en äldre förebild, någon som är mer kunnig. Den äldre eleven får tillfälle att känna ansvar för den yngre eleven. Att hjälpa, visa och förklara är att betrakta som en inläringssituation i sig själv konstaterar Lisbeth. Den äldre eleven får också ett tillfälle att bekräfta sina egna kunskaper. Detta utbyte är tankar som återfinns i montessoripedagogiken som bland annat bygger på övertygelsen att barn har ett behov av att se upp till någon äldre, att få en möjlighet till en äldre förebild. De äldre eleverna utvecklas när de får instruera och visa de yngre barnen vad de kan, enligt Maria Montessori (1987, s. 70-74) är en kunskap befast först när man får förklara för någon annan.

Just elevers samverkan med varandra och gruppkänsla betonas av de intervjuade lärarna och diskuteras i flera av de böcker som jag har studerat i samband med detta arbete. Nandrup och Renberg (1992) skriver att det i åldersblandad undervisning är "... naturligt att hjälpa varandra, att samarbeta ..." (s. 74). Samverkan och samspel mellan individer är en viktig aspekt om man antar ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Förgrundsgestalten för det sociokulturella perspektivet, Lev Vygotsky (1999), hävdade att "... det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon kunna göra självständigt" (s.333). Vygotsky är ursprungsperson till uttrycket "den nära utvecklingszonen" vilket förenklat handlar om spännvidden mellan en elevs möjlighet att lösa något spontant och möjligheten att lösa det med hjälp av kamrater eller läraren skriver Dysthe (1996, s. 55). För att en elev skall kunna

utvecklas måste klassrumsaktiviteterna vara inriktade på det som ligger en bit ifrån den nuvarande kunskapsnivån, ett samspel främjar lärandet men utmaningarna måste ligga inom den nära utvecklingszonen. Jag vill betona vikten av att som lärare ta hänsyn till elevens sociala förutsättningar så som exempelvis kön och etnicitet och elevens kulturella förutsättningar i form av språk, identitet och så vidare. De sociala och kulturella förutsättningarna tillsammans med elevens förkunskaper och ett samspel med klasskamraterna gör att eleven kan utvecklas och kan utöka sina kunskaper.

Bosse, Christina och Lena säger samtliga att skolstarten varje hösttermin underlättas genom att klassen successivt byter elever, Vinterek (2003, s. 40) skriver att färre nybörjare leder till färre vilsna elever vilket gör att mer tid kan ägnas åt att ta hand om de nykomlingar som kommer. Nykomlingarna får komma till en grupp där det finns en grundstabilitet och där de äldre eleverna kan hjälpa till utifrån att de känner till miljön och vet vilka regler som gäller på skolan.

Den åldersblandade undervisningen har medfört ett mjukare klassrumsklimat upplever både Christina och Lisbeth. Andrae Thelin (1991, s. 39) konstaterar att åldersblandade grupper medför en mjukgörande effekt på relationerna i klassrummet, vilket även Flising (1990, s. 20) håller med om då hon skriver att åldersintegrering automatiskt medför en mjukare samvaro.

Endast Lena nämner möjligheten att invänta personlig mognad hos eleverna vid inlärn timer av baskunskaper men både Christina och Lisbeth talar vid flera tillfällen under intervjuerna om vikten av att individualisera undervisningen och att utgå från elevernas förkunskaper och behov. Individualisering är en term som ofta kopplas ihop med åldersblandad undervisning. Vinterek (2003, s. 42) konstaterar att ett individualiserat arbetssätt är en direkt följd av att det inte är möjligt att undervisa samtliga elever i en åldersblandad klass på samma nivå. Nandrup och Renberg (1992, s. 9) konstaterar att undervisningen sker utifrån elevens kunskaper och inte utifrån elevens ålder. Dock höjer Vinterek (2003, s. 41) ett varningens finger när hon säger att det individualiserade arbetssättet hämmar klassrumsdiskussionerna och elevernas samarbete i klassrummet, vilket även Christina konstaterar då hon säger att det kan bli lite för mycket individuella studier och alltför få tillfällen med genomgångar och samtal i helklass. Detta misstänker Christina kan komma till att eleverna blir obekväma vid att hålla muntliga framträdanden. Enligt Lpo94 ska ”Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (1994, s. 9). Jag tycker jag att det är viktigt att det självständiga arbetet inte sker på bekostnad av samspelet mellan elever och att klassrumsdiskussionerna stannar av. Enligt Imsen (1992) tar ”all intellektuell utveckling och allt tänkande sin utgångspunkt i social aktivitet” (s. 313).

Lisbeth och Lena nämner vidare den minskade konkurrensen bland eleverna som ett positivt argument för åldersblandad undervisning. Skillnaderna i klassen är ofta för stora för att det ska vara möjligt för eleverna att ligga på samma nivå vilket överensstämmer med Hedlunds (1995, s. 34) resonemang om minskad konkurrens utifrån de alltför stora kunskapsskillnaderna i gruppen. Lena säger att hon genom att använda ett eget arbetsmaterial som eleverna får utifrån sina individuella kunskapsnivåer motverkar konkurrens och tävlingstänkande bland eleverna samt de mekaniska kunskaper som det ofta innebär att jobba sig igenom sida efter sida i en arbetsbok. Att komma bort från konkurrenstänkandet och tävlingsmentaliteten är något som återkommer i montessoripedagogiken kan man läsa på Montessoriförbundets hemsida. Där låter man istället eleverna arbeta i sin egen takt och uppmuntrar eleverna till att känna att de arbetar för sin egen skull. Jag tror dock att det är svårt att helt komma bort från tävlings- och konkurrenstänkandet, dels för att människan av

naturen är tävlingsinriktad och dels tror jag att eleverna är väl medvetna om hur långt klasskamraterna har kommit och gör jämförelser med sig själva. Dessutom känner sig en svagpresterande elev sig än mer svag om en yngre elev i klassen ”går om” dem i skolarbetet och deras självförtroende sjunker allt mer, vilket även Sundell håller med om när han frågar sig ”Vad händer om ett barn märker att yngre kamrater är duktigare i ett eller flera ämnen?” (1995, s. 124).

Christina, Lisbeth och Lena nämner alla tre det utökade kollegiala samarbetet som en positiv aspekt av organisationsformen. Sundell (1995) skriver att ”åldersintegrationen kan bli en väg att bryta lärarnas isolering eftersom den kräver mer samarbete mellan lärarna” (1995, s. 38). Organisationsformen ger alltså ett utökat samarbete eftersom mycket av undervisningen planeras och genomförs gemensamt och eleverna numera arbetar ämnesövergripande. Det utökade samarbetet mellan lärarna ger även större möjligheter att byta lektioner med varandra vilket Bosse nämner under intervjun.

Ingen av de intervjuade lärarna väljer att ta upp fördelen med att en elev som har någon form av problem kan gå längre i en årskurs än sina jämnåriga kamrater utan att förlora alla sina klasskamrater.

Nackdelar

Vad det gäller de negativa aspekterna konstaterar Bosse och Christina att de svagpresterande eleverna riskerar att hamna ännu mer efter, antingen utifrån bristen på struktur i klassrummet, enligt Nilsson (1994, s. 26) passar självständigheten inte alla elever, det är de elever som är minst studiemotiverade som mest behöver struktur och klara ramar, eller utifrån möjligheten att de får för enkla uppgifter och ”underpresterar”. Just att veta vilken nivå som är rätt för varje enskild elev är något som också Lisbeth och Lena tar upp. Vinterek (2003, s. 41) konstaterar att det finns en risk för att eleverna får för enkla uppgifter utifrån det faktum att det självständiga arbetet i klassrummet måste fungera för att läraren ska kunna ägna tid åt de elever som behöver hjälp. Jag tror att ett elevaktivt och individualiserat arbetssätt i praktiken borde vara lättare att åstadkomma i en mer homogen grupp där eleverna ligger på ungefär samma kunskapsnivå. Där kan läraren instruera en större grupp elever samtidigt vilket är tidsbesparande och frigör mer tid till elever som behöver enskilt stöd.

Bosse är den enda av de intervjuade lärarna som säger något om elevernas resultat och prestationer då han säger att han tror sig ha en känsla av att elevernas resultat har försämrats sedan de började undervisa i åldersblandade klasser. Dock saknar han statistik att förankra sina misstankar i. Min åsikt är att statistik inte borde vara så svårt för Bosse att kunna plocka fram, bland annat utifrån de nationella prov som eleverna i årskurs 5 genomför varje år. Men enligt den forskning som jag har tagit del av är det enligt Andrae Thelin (1991, s. 34) ingen skillnad i elevers prestationer i de centrala ämnena utifrån om man går i en åldersblandad eller en åldershomogen klass. Hon kan dock se en tendens till något bättre resultat bland elever i de åldersblandade klasserna vilket hon tror beror på ”en påtagligt positiv arbetsanda och entusiasm, som präglar arbete och engagemang” (1991, s. 34). Edlund och Sundell (1999, s. 35-38) visar också att eleverna i genomsnitt presterade lika goda resultat oavsett klassform. De såg däremot en större spridning av resultaten bland elever i åldersblandad undervisning vilket de bland annat förklarade utifrån en bristande arbetsro samt bristen på struktur som anses vara av vikt för svagpresterande elever. Enligt dessa båda undersökningar spelar det alltså ingen större roll huruvida man går i åldersblandad eller åldershomogen undervisning, klassens ålderssammansättning utgör inte ensamt någon avgörande faktor. Dock bör man vara

medveten om att förhållandet för en enskild elev kan vara annorlunda, exempelvis menar en del forskare att svagpresterande elever missgynnas i åldersblandad undervisning utifrån bristen på strukturerad undervisning.

Bosse, Christina och Lisbeth tar alla tre upp det faktum att de ibland upplever sig själva som otillräckliga som lärare, eller som Bosse uttrycker det:

Jag kan omöjligtvis vara på tre platser samtidigt.

Enligt Ahl (1998, s. 221) upplever lärare i åldersblandade klasser ibland sig själva som otillräckliga då de inte kan ge samtliga elever den hjälp de behöver. Lösningen på det blir enligt Ahl oftast en ökad andel "eget arbete" för eleverna vilket kan påverka elevernas utbildning negativt. Dysthe (1996, s. 56) konstaterar att om eleven lämnas för sig själv alltför ofta avstannar eller försenas inläringen. Jag anser att eget arbete är en del av arbetssättet, dock får de gemensamma aktiviteterna i klassrummet, då eleven får tillfälle till genomgångar, diskussioner, ha klassråd och liknande, inte glömmas bort. Tala och lyssna måste ges lika mycket utrymme som skriva och läsa.

Lena säger att de yngre elevernas inträde i gruppen kan komma att ske på de äldre elevernas premisser. Enligt Nilsson (1994, s. 26) kan detta påverka de yngre eleverna negativt, att komma till en ny klass med redan färdiga normer och regler som är baserade på de äldre elevernas erfarenheter kan kännas tungt och svårt.

Lisbeth tar upp den sönderslagna klasstrukturen och bristen på kontinuitet utifrån det faktum att det varje år anländer nya elever samtidigt som några elever försvinner. Hedlund (1995, s. 35) konstaterar att den årliga, sönderslagna strukturen leder till att eleverna måste lägga mycket tid på att finna sina roller. Även föräldragruppen påverkas negativt utifrån att det blir svårt för dem att samarbeta på grund av de årliga uppbrotten. Här ser man ett typiskt exempel på vad Vinterek (2003, s. 43) syftar på då hon skriver att olika situationer går att se ur olika synvinklar. Lisbeth ser det ur en negativ synvinkel utifrån den årliga sönderslagna strukturen medan de övriga ser det som positivt med motiveringen att skolstarten underlättas då nybörjarna kan skolas in med hjälp av äldre kamrater och läraren kan fokusera på gruppdynamiken. Det är alltså enbart ur ett lärarperspektiv som skolstarten underlättas, för eleverna är det inte lika positivt då det årligen måste lägga ner kraft och energi på att lära känna nya klasskamrater och finna nya roller i den nya klassammansättningen. Många av de relationer som eleven har byggt upp under föregående läsår splittras vilket kan upplevas som jobbigt för eleverna. Det tar tid att lära känna varandra och trygghet uppnås först när man lärt känna någon. Gemenskap och en vi-känsla tycker jag är väldigt viktigt för ett bra klassrumsklimat. Den årliga anpassningsprocessen tar givetvis mycket tid i anspråk, tid som annars hade kunnat läggas på undervisning.

Utöver de tre motiven för åldersblandad undervisning som Nandrup och Renberg (1992, s. 7) förmedlar; ekonomiska, organisatoriska och pedagogiska motiv, skulle jag vilja lägga till ett fjärde motiv, nämligen sociala motiv. Ofta vägs de sociala aspekterna in i de pedagogiska motiven. Med sociala motiv syftar jag på att elevers sociala utveckling stimuleras, att de för möjlighet att umgås över åldersgränserna, det blir för dem naturligt att umgås med både yngre och äldre barn. Det är även helt naturligt för en elev att växla position i en åldersblandad klass, i åldershomogen undervisning hamnar eleven lätt i en roll som han eller hon får behålla under hela skoltiden. Jag tror att den största vinsten med åldersblandad undervisning finns just

bland de sociala motiven utifrån vad jag nämner ovan och jag vill liksom Dysthe (2003, s. 50) sätta samspelet mellan individer i fokus för en betydelsefull kunskapsutveckling.

Utifrån de argument som har tagits fram för och emot organisationsformen i tidigare forskning och de argument som angavs vid mina intervjuer kan man konstatera att det är svårt, för att inte säga omöjligt, att säga vilken organisationsform som är ”bäst” utifrån det faktum att alla elever är olika och att alla lärare undervisar på sitt egna, individuella sätt. Viktigt att ha i åtanke är att organisationsformen i sig inte ger några automatiska fördelar, resultaten beror helt och hållet på hur man arbetar inom organisationsformen, vilken inställning man har och vilka mål man har med undervisningen.

5.2. Hur organiseras undervisningen?

Flera av exemplen som de fyra intervjuade lärarna ger utifrån sin undervisning går att återfinna i den litteratur som rör ämnet åldersblandad undervisning som till exempel Di Meo och Zillén (1987), Nandrup och Renberg (1993) och Johansson (1995).

Samtliga fyra lärare ger exempel utifrån sin undervisning på hur man som lärare kan dra nytta av den ålders- och kunskapsspridning som finns i klassrummet. I Lpo94 kan man läsa att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (1994, s. 6). Genom att utgå från varje enskild elev, låta eleven arbeta i sin egen takt och uppmuntra dem till att ta ansvar för varandra och samarbeta vill man skapa en större trygghet för eleverna och ett mjukare klassrumsklimat. Dessutom skall eleverna ges tillfälle att utveckla och pröva nya roller samt utnyttja varandras likheter och olikheter. Lisbeth betonar frasen ”Lust att lära” vilket samstämmer med Bruners tankar om vikten av att ta hänsyn till den enskilde elevens förutsättningar för utveckling och ”viljan att lära” enligt Leino och Leino (1992, s. 43). ”Viljan att lära” motiveras utifrån kompetensmotivet, ömsesidighetsmotivet och nyfikenhetsmotivet. De varnar också för alltför starka yttre stimuli vilket de anser kan leda till inlärningsstörningar.

Samtliga lärare arbetar med någon form av fadderverksamhet inom klassens ramar med syftet att skapa en trygghet för eleverna. Trygghetsaspekten återfinns i Lpo94 där man kan läsa följande: ”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (1994, s. 8). Den yngre eleven får tillfälle till en äldre förebild och den äldre eleven får ett utbyte genom möjligheten att få ta ansvar för en yngre elev och kunna befästa sina kunskaper. Om man återgår till Lgr80 (1980, s. 42) kan man läsa att åldersintegreringen handlar om ett samspel mellan barn i olika åldrar. Yngre elever kan lära sig av äldre elever och få hjälp att utvecklas medan de äldre eleverna stimuleras av att dela med sig av sin kunskap och tar ansvar för de yngre eleverna. Jag tror att det är viktigt att som lärare göra noggranna övervägningar när man sätter ihop fadderparen och ta hänsyn till faktorer som personlighet och intressen och inte bara gå efter olika grad av mognad och erfarenhet. Christina frågar sig vad som händer när den äldre eleven inte är ett gott föredöme vilket mycket väl kan vara en möjlighet.

Lpo 94 betonar att ”eleverna skall få möjlighet att ta initiativ och ansvar” (1994, s. 7) samt att ”läraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan ... [samt att] tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen” (1994, s. 14). Ett sätt att låta eleverna göra det är att arbeta aktivt med elevmedverkan. Bosse, Christina och Lena arbetar med att låta eleverna göra sin egen

veckoplanering. Detta betyder dock inte att eleverna väljer arbete helt fritt. De yttre ramarna är givetvis läroplanen och kursplanerna och utifrån dessa styrdokument och skolans lokala arbetsplan får eleverna möjlighet att lägga upp och planera sitt eget arbete. Samtliga lärare styr dock planeringen så till vida att de lägger in tid för gemensamma genomgångar och aktiviteter i helklass. Här bör man som lärare vara medveten om att vissa elever behöver mer stöd och mer struktur än andra elever. Framförallt svagpresterande elever är i behov av en välstrukturerad undervisning enligt Nilsson (1994, s. 26).

Montessoripedagogiken går ett steg längre och låter eleverna arbeta helt utan schema enligt Montessoriförbundet. Eleverna får själva välja vad de vill arbeta med och hur länge de vill arbeta med det. Dock ställs krav på eleven att se till att samtliga ämnesområden på terminens kursplan täcks in. Arbetssättet ska leda till att eleverna själva inhämtar kunskap och får nya erfarenheter enligt Skjöld Wennerstam och Bröderman Smeds (1997, s. 14-ff). Eleverna utvecklar en förmåga till problemlösning, reflektion, självständigt arbete och samarbete.

Genom en gemensam treårsplanering på skolan har lärarna lagt upp tydliga riktlinjer och mål för undervisningen. Christina och Lena ger exempel på hur de har planerat undervisningen i naturorienterande och samhällsorienterande ämnen som de läser i temaform utifrån några huvudrubriker. Mycket av arbetet sker gruppvis och stor vikt läggs vid samarbete mellan eleverna. Enligt Di Meo och Zillén (1987) måste läraren ge eleverna möjligheten till samverkan samt visa eleverna hur de kan samarbeta och hur de kan hjälpa varandra. Oftast sätts grupper ihop utifrån målet att ta tillvara på elevernas olikheter vilket innebär en stor kunskapsspridning i gruppen och deltagarna hjälper varandra utifrån sina olika förutsättningar. Kanske en elev som är en god läsare kan läsa högt för dem som inte har kommit lika långt med läsningen. Ett annat alternativ är att sätta ihop grupper med utgångspunkt att eleverna ligger på samma kunskapsnivå, oberoende de av ålder.

Hedlund (1995, s. 15-17) förmedlar en utvecklingskurva som han har delat upp i fyra olika stadier där det fjärde och sista stadiet är val man som lärare bör sträva efter för att kunna dra nytta av de pedagogiska fördelarna med åldersblandad undervisning. Om man använder sig av Hedlunds utvecklingskurva och försöker placera in de intervjuade lärarna skulle jag placera Bosse på stadie 1 utifrån att han säger sig ha fortsatt undervisa på samma sätt som han har gjort tidigare och upplever elevernas olika kunskapsnivåer snarare som ett problem än en möjlighet. Christina har drag av stadie 2 och 3. Hennes undervisning byggs helt upp utifrån hennes eget arbetsmaterial och hon ger ett intryck av att eleverna får tillbringa mycket tid med ”eget arbete” då hon tycker det är svårt att undervisa hela klassen samtidigt. Men hon har ändå ambitioner och spenderar mycket tid med att reflektera över sin undervisning. Förhoppningsvis kommer hon på hur hon ska gå till väga, kanske efter en diskussion med Lisbeth och Lena som båda två har lyckats anpassa sin undervisning efter de nya förutsättningarna och har anpassat sig till rollen som handledare för eleverna. Både Lisbeth och Lena använder sig av de olikheter som finns i klassrummet när de undervisar. De låter eleverna komma till tals och växa med varandra. Undervisningen sker både i helklass och gruppvis och de uppmuntrar till samspel och samverkan. Trots att de är helt olika i sina satta att undervisa anser jag att de tar tillvara på de pedagogiska fördelarna, bemästrar eventuella nackdelar och förmedlar en individualiserad undervisning som utgår från varje elev vilket ju ska vara målet med åldersblandad undervisning.

För att nå det fjärde stadiet har jag gjort en egen modell som kan ses som mitt bidrag i utvecklingen mot en professionell lärarkarriär där man drar nytta av de pedagogiska

fördelarna med åldersblandad undervisning. Det är alltså de förutsättningar som jag anser viktiga för att få kvalitet i den åldersblandade undervisningen:

1. *Organisation* – stöd från exempelvis kollegor, skollledning, föräldrar samt även mer materiellt stöd i form av bra och ändamålsenliga lokaler, givande läromedel och så vidare.
2. *Metod* – finna styrka i olika teorier, känna till målen med undervisningen samt veta hur man når målen.
3. *Förförståelse* – kunna och våga dra nytta av elevers förförståelse. Man måste som lärare släppa in eleverna i undervisningen.
4. Få till ett *samspel* där man tar hänsyn till elevers sociala och kulturella förutsättningar, vilket gör att gruppen samspekar med varandra och den enskilda eleven når högre kunskapsmål och kan använda sig av den nära utvecklingszonen. Som läraren måste man ha en överblick och kunna tolka helheten.

5.3. Kritisk reflektion

Mitt underlag är givetvis för litet för att man ska kunna dra några generella åsikter men det är inte heller meningen när man gör en kvalitativ studie. Resultaten anser jag ändå vara av betydelse för det aktuella ämnesområdet och jag tycker att det är en relevant studie då resultatet troligtvis hade blivit det samma om jag hade utökat mitt intervjuantal. Orsaken till mitt antagande är att de intervjuade lärarnas svar stämmer väl överens med den litteratur jag har studerat och att deras oenighet i vissa frågor bekräftas av forskare som säger att samma argument går att värdera på två olika sätt i den här frågan. Jag anser att intervjuer var mer givande än exempelvis enkäter i min studie eftersom det gav mig en möjlighet att samtala med lärarna och låta dem fördjupa sina svar.

Nackdelen med att genomföra en kvalitativ studie är att forskarens, alltså min, upplevelse av situationen kan vara felaktig eller att de intervjuade personerna kan bete sig på ett sätt som de tror att forskaren förväntar sig. Som forskare måste man vara noga med att sträva efter att få fram uppfattningar som är personens egna, detta gör man bäst genom att avdramatisera intervjun och gå in i rollen som det intresserade lyssnaren vilket jag hade som mål att göra under intervjuerna. Samspelet mellan mig och de intervjuade lärarna flöt mycket bra och samtliga fick möjlighet att uttrycka sina erfarenheter, tankar, funderingar och åsikter rörande åldersblandad undervisning.

Mitt urval av intervjupersoner kunde ha sett annorlunda ut. Jag hade exempelvis kunnat genomföra fler intervjuer, valt lärare som representerade olika skolor eller som jobbade i årskurs F-3. Detta skulle möjligtvis kunnat ge mig en större variation gällande svaren, men det är inget jag med säkerhet kan säga. Jag anser dock att dessa faktorer troligtvis inte hade påverkat mitt resultat utifrån den överensstämmelse som finns med litteraturen.

5.4. Förslag till fortsatt forskning

Sundell (1995, s. 43) konstaterar att det behövs mer forskning på området som berör åldersblandad undervisning. Utifrån min undersökning kom jag att tänka på flera olika forskningsområden som man skulle kunna arbeta vidare med. Främst saknar jag större, jämförande undersökningar där åldersblandade klasser jämförs med åldershomogena klasser. Men även mer specifika frågor väcktes under arbetets gång:

- Vid mina intervjuer kom det fram att ett flertal föräldrar hade uttryckt oro eller missnöje med organisationsformen.
FRÅGA: Hur ser föräldrars/vårdnadshavares inställning ut till undervisning i åldersblandade klasser?
- Någon av de intervjuade lärarna uttryckte en oro för att de yngre eleverna får för mycket fokus i åldersblandade klasser.
FRÅGA: Förlorar de äldre eleverna på att gå i åldersblandade klasser? Hur mycket av den aktiva undervisningstiden läggs på yngre/äldre elever?
- Uppföljning av elever som gått i åldersblandade klasser.
FRÅGA: Är det möjligt att se någon kunskapsmässig skillnad mellan elever som har gått i åldershomogena klasser i jämförelse med åldersblandade klasser?

Referenser

- Ahl, Astrid (1998). *Läraren och läsundervisningen En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. Avhandling för doktorsexamen. Akademiska avhandlingar Nr. 47. Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.
- Andrae Thelin, Annika (1991). *Undervisning i åldersblandade grupper. En granskning av samarbete mellan Skolöverstyrelsen och länsskolnämnderna läsåren 1989/90 och 1990/91*. R 91:32. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Di Meo, Kerstin och Zillén, Eva (1987). *Åldersintegrerad undervisning: teori och praktik*. Solna: Eklunds.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edlund, Ann-Charlotte och Sundell, Knut (1999). *Åldersintegrerat eller Åldersindelat?* FoU Rapport nr 99. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings och Utvecklingsenheten.
- Flising, Lisbeth (1990). *Hagaskolan. Utvärdering våren 1990. Personalens synpunkter*. (Rapporter från institutionen för pedagogik, nr 29) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Hartman, Sven G (1995). *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande Vetande, rapport 28. Linköping: Linköpings universitet.
- Hedlund, Eric (1995). *Åldersblandad undervisning i praktiken: en kritisk analys med utgångspunkt från praktikens villkor*. (Häften för didaktiska studier 51) Stockholm: HLS.
- Holme, Idar Magne och Solvang, Bernt (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn (1992). *Elevens värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Ann-Catrin (1995). *Elevmedverkan och åldersblandat i åk 4-6* Solna: Eklunds.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leino, Anna-Liisa och Leino, Jarkko (1992). *Grundbok i pedagogik*. Esbo: Schildts Förlag.
- Montessori, Maria (1987). *Barnasinnet*. (Hammarström Matz, övers.). Solna: MacBook (Original publicerat 1949).
- Nandrup, Ingrid och Renberg, Karin (1992). *Blanda och ge. En bok om åldersintegrerad undervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Nilsson, Leif (1994). "Elever mår väldigt dåligt av åldersintegrering". *Lärarnas tidning*. Nr 5.

Persson, Tore (2002). "Åldersblandat – hur kul är det?". *Skolvärlden*. Nr 17.

Sandqvist, Karin (1994). *Åldersintegrerad undervisning. En kunskapsöversikt*. Stockholm: HLS Förlag.

Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan. Supplement. Planering*. (Lgr 69II:PI) Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan. Supplement. Undervisning i klasstyp b och B* (Lgr 69II:bB) Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan, Allmän del: Mål, riktlinjer, timplaner, kursplaner* (Lgr 80) Stockholm: Liber.

Skolöverstyrelsen (1985). *Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet*. Kommentarmaterial 1985:15 till Lgr80. Stockholm: Liber.

Skjöld Wennerström, Kristina och Bröderman Smeds, Mari (1997). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Borås: Natur & Kultur.

Sköldqvist, Gunnel (1999). Dags att ge upp åldersblandat. *Lärarnas tidning*. Nr 5.

Sundell, Knut (1995). *Åldersindelad eller åldersblandad?* Lund: Studentlitteratur.

Sundell, Knut (2002). *Är åldersblandade klasser bra för eleverna? En jämförande studie av 752 elever i årskurs 2 och 5*. Stockholm: Socialförvaltningen.

Trost, Jan (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vinterek, Monika (2001). *Åldersblandning i skolan. Elevers erfarenheter*. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete. No.1. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.

Vinterek, Monika (2003). *Åldersblandade klasser. Lärares föreställningar och elevers erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotsky, Lev (1999). *Tänkande och språk*. (Kajsa Öberg Lindsten, övers.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos (original publicerat 1934).

Österlind, Eva (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Internet:

Montessoriförbundet (u.å.). <http://www.montessoriforbundet.a.se/>. Nedladdad 060505.

Bilaga

Intervjuguide

Bakgrund och tidigare erfarenhet

När utbildade du dig till lärare/antal år inom läraryrket?
Hur länge har du arbetat med åldersblandad undervisning?
Vad fick dig att söka en lärartjänst i en åldersblandad klass?

Lärarens situation och lärarrollen

Beskriv ditt arbetssätt när du arbetade i en åldershomogen klass och hur du planerade undervisningen i jämförelse med hur du arbetar idag.
Vad anser du är den största skillnaden om man jämför ditt arbete idag med det arbetet som du gjorde i den åldershomogena klassen?
Har lärarrollen förändrats? Hur? Positivt eller negativt?
Hur ser du på din roll som lärare?
Vad anser du är målsättningen med åldersblandad undervisning?

I klassrummet och organisation av undervisningen

Hur gör du för att anpassa undervisningen efter varje elevs behov och individuella förutsättningar?
Hur utnyttjar du de likheter och olikheter som finns mellan eleverna?
Passar organisationsformen alla elever?

Vilka pedagogiska för och nackdelar vill du lyfta fram?